



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y de la
Salud

Rendimiento académico de los adolescentes
agresivos, víctimas y víctimas agresivos en la Región
de Murcia: variables personales y familiares
implicadas

Autora:

Dña. Ana Isabel Invernón Gómez

Directora:

Dra. Dña. María Soledad Torregrosa Díez

Murcia, mayo de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y de la
Salud

Rendimiento académico de los adolescentes
agresivos, víctimas y víctimas agresivos en la Región
de Murcia: variables personales y familiares
implicadas

Autora:

Dña. Ana Isabel Invernón Gómez

Directora:

Dra. Dña. María Soledad Torregrosa Díez

Murcia, mayo de 2017



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. D^a. María Soledad Torregrosa Díez, como Directora de la Tesis Doctoral titulada “Rendimiento académico de los adolescentes agresivos, víctimas y víctimas agresivos en la Región de Murcia: variables personales y familiares implicadas” realizada por Dña. Ana Isabel Invernón Gómez en el Departamento de Educación, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firman, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011, 1393/2007, 56/2005 y 778/98, en Murcia a 24 de mayo de 2017.

Dra. D^a. María Soledad Torregrosa Díez
48367928D

⁽¹⁾ Si la Tesis está dirigida por más de un Director tienen que constar y firmar ambos.

UCAM



EIDUCAM
Escuela Internacional
de Doctorado

Rendimiento académico de los adolescentes agresivos, víctimas y víctimas agresivos en la Región de Murcia: variables personales y familiares implicadas.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo profundizar en la situación de violencia y victimización escolar en adolescentes escolarizados en tercer y cuarto curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. Se analiza además la influencia de variables personales y familiares en el desarrollo de estas conductas y se evalúa su relación con el rendimiento académico de los alumnos implicados en dichas conductas. A lo largo del estudio se profundiza en estas asociaciones a través de la siguiente secuencia expositiva: En primer lugar, una vez realizado un análisis exhaustivo de la literatura previa existente, se analiza la prevalencia de conductas violentas, de victimización escolar y de aquellos alumnos que son víctimas y además violentos atendiendo al sexo de los alumnos, su nacionalidad, a la titularidad del centro en el que cursan estudios y al curso académico. En segundo lugar, se analizan las diferencias en autoconcepto de los alumnos categorizados como violentos, víctimas, violentos - víctimas y no implicados. En tercer lugar se analiza la relación entre variables familiares y el hecho de verse implicado en conductas violentas y/o de victimización escolar y finalmente, se evalúa el rendimiento académico de los alumnos implicados en situaciones de violencia en las aulas así como la influencia de variables tanto personales como familiares en dicho rendimiento. Los resultados sugieren que la prevalencia de alumnos violentos es similar a la de estudios previos, que existe un incremento en las tasas de alumnos victimizados por sus compañeros y una mayor tendencia a presentar ambas conductas, es decir a ser violentos y victimizados por sus iguales. Se establecen relaciones entre el hecho de estar implicado en conductas violentas y de victimización escolar y determinadas variables familiares tales como la calidad de la comunicación familiar o la cantidad de conflictos familiares percibidos por los adolescentes. En cuanto al rendimiento académico de los alumnos implicados en dichas conductas, no se

establecen diferencias significativas al compararlos con el grupo normativo aunque si existe una mayor tasa de suspensos principalmente en el grupo de violentos y de violentos-víctimas. Se establecen además relaciones entre determinadas variables familiares y el rendimiento de los alumnos implicados en situaciones de violencia y/o victimización escolar.

Palabras clave: *Adolescencia, violencia, victimización, autoconcepto, familia y rendimiento académico.*

Academic performance in aggressive, victimized and victimized-aggressive adolescents in Murcia Region: personal and family variables involved.

Abstract

The present study aims to deepen into the violence and school victimization situation among third and fourth year of compulsory secondary education students in the Region of Murcia. We analyze the influence of personal and family variables in the development of these behaviors, and we also evaluate their relationship with the students' academic performance. Throughout the study, these associations are deepened through the following expository sequence: After a thorough analysis of the existing literature, it is analyzed the prevalence of violent behaviors, school victimization and of those students who are victims, and are also violent students, according to their sex, nationality and the type of centre they are studying and the academic course. Secondly, we analyze the self-concept differences among students categorized as violent, victims, violent - victims and not involved ones. Thirdly, it is analyzed the relationship between family variables and the fact of being involved in violent behavior and / or school victimization. Finally, the academic performance of students involved in classroom violence situations is evaluated, as well as the influence of both personal and family variables in such performance. The results suggest that the prevalence of violent students is similar to that of previous studies, that there is an increase in the rates of victimized students by their peers and a greater tendency to present both behaviors, that is, to be violent and victimized by their peers. Relationships are established between being involved in violent behaviors and school victimization and certain family variables such as the quality of family communication or the amount of family conflicts perceived by adolescents. In relation to the academic performance of students involved in these behaviors, no significant differences are found when compared to the normative group, although there is a higher rate of failure, mainly in the violent and violent victims group. There are also relationships between certain family variables and the performance of students involved in situations of violence and / or school victimization.

Key words: *adolescence, violence, victimization, self-concept, family and academic performance.*

A mi hija María

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi más profundo agradecimiento a aquellas personas que de alguna manera han hecho posible la realización de esta tesis doctoral.

En primer lugar, a la Dra. María Soledad Torregrosa Díez, por su ejemplo de constancia infinita y de buen hacer. Muchas gracias por acompañarme en este proceso, por confiar en mí, por ser mi guía y por la paciencia y sabiduría con la que me has dirigido a lo largo de estos años.

También a los directores/as, profesores/as y alumnos/as de los centros de Educación Secundaria que han participado en este estudio, por formar parte indispensable de él y por la amabilidad y accesibilidad con la que se mostraron durante la elaboración de esta tesis doctoral. Gracias a todos ellos por mostrarse comprometidos y por afrontar con valentía los nuevos retos que les plantea la difícil tarea de la educación.

A mis compañeras y compañeros de departamento por ser cómplices y asesores en esta tarea, en especial a Mari Ángeles Castejón Martínez y a Ana Carmona Legaz por tantos momentos vividos juntas que nunca voy a olvidar y como no, a Elena Cuevas por ayudarme y dejar constancia en esta tesis de su habilidad con la maquetación. Al resto de compañeras que se encuentran, al igual que yo, en esta última fase del proceso, Elisa Sánchez, y Sonia Martínez, con las que he compartido dudas, motivaciones e inquietudes. Y a aquellas otras que ya han pasado esta etapa y nos recuerdan todas las cosas buenas que les ha dejado, Ana Andúgar, Fina Antón y Lidia Pamiés. Gracias a todas vosotras por vivir a mi lado tanto lo bueno como lo malo de esa etapa, por responder siempre a mis requerimientos y, en definitiva, por todo lo que me habéis enseñado.

No puedo dejar pasar la oportunidad de expresar lo mucho que ha supuesto en este camino el apoyo de mi marido, mi amigo, mi guardián, mi amor... nada hubiera sido posible sin ti. Gracias por esperarme pacientemente, por ayudarme en momentos difíciles y por recordarme que caminamos juntos en lo bueno y en lo no tan bueno. Siempre en mis pensamientos mi pequeña María, imposible expresar lo mucho que me han ayudado sus risas, sus palabras, sus caricias y, cómo no, sus constantes interrupciones; - ¿mamá que te queda?, ¿has

terminado ya mamá?, ¿te ayudo mamá?-, devolviéndome a la realidad en cada momento, eres todo en mi vida hija mía. El resto de pequeños de mi familia también, sin saberlo, han contribuido a que este proyecto saliera adelante, mis sobrinos Leandro, Silvia y Ángel han sido, sin lugar a dudas, un motor importante en este proceso.

A mi hermana mayor, Mamen, por su apoyo incondicional, por tenerla siempre a mi lado, por ser mi ejemplo de lucha, de valentía y de enorme generosidad. Cuando estás tú todo es más fácil, más sencillo, todo se tiñe de risas, gracias hermana. A mi hermana mediana, Silvia, por sus consejos y sus cuidados, por acompañarme siempre y por tantos momentos vividos juntas que nos han hecho crecer. A mi hermano pequeño, Tony, porque a pesar de ser el más pequeño es el que más nos ha enseñado, sobre todo en esta última etapa de su vida. Todo un ejemplo de superación que nos ha hecho valorar lo verdaderamente importante de la vida. Gracias hermanos, yo no sería nadie sin vosotros.

A la memoria de mis abuelos Tomasa, Pepe y Antonio, y a mi abuela Josefa que, afortunadamente, sigue con nosotros. Muchas gracias por alimentar una etapa muy importante en la vida de una persona, la niñez. Por transmitirme valores tan importantes como que las “cosas” se ganan con esfuerzo o el valor de la democracia, del “por favor”, del respeto a las libertades de los demás o del compartir.

A mis suegros María y Paco, por todo lo que nos habéis ayudado a lo largo de tantos años y, cómo no, a Manu, a Antonio y, en el recuerdo, a su madre Milagros, gracias por enseñarnos que en la vida hay que ser valientes, optimistas, luchadores...

Y por último, no puedo dejar de agradecer a mis padres lo mucho que me han ayudado, porque son mi refugio, porque los quiero con toda mi alma y porque me hacen conscientes de todo lo que ellos me quieren a mí. Muchísimas gracias por darme tanto, por enseñarme tanto, por estar siempre a mi lado y por formar parte de mi vida.

¡Muchísimas gracias a todos!

“El hombre es esencialmente bueno y, dentro de cada uno,
sea hijo de un labrador o de un conde,
hay valores que sólo necesitan una buena guía,
buena instrucción, compañerismo, amistad, cariño”.

Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	31
-------------------	----

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. CONCEPTUALIZACIÓN Y PREVALENCIA DE CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR EN ADOLESCENTES.....	37
---	-----------

1.1. Adolescencia e Interacciones Sociales	37
1.2. Definición de conducta violenta y de victimización escolar	42
1.1.1. Conducta violenta	43
1.1.2. Violencia y otros conceptos afines	50
1.1.3. Victimización escolar	57
1.3. Estudios de prevalencia e influencia de variables personales y contextuales en el desarrollo de dinámicas de violencia y/o victimización escolar.	65

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO Y ADOLESCENCIA.....	83
--	-----------

2.1. Delimitación conceptual del autoconcepto.....	83
2.2. El desarrollo del autoconcepto y su relevancia en la adolescencia.	87
2.3. El autoconcepto en alumnos con conductas violentas y de victimización.....	91
2.4. Autoconcepto y rendimiento a lo largo de los años escolares.	96

CAPÍTULO III. VARIABLES FAMILIARES Y AJUSTE PSICOSOCIAL EN LA ETAPA ADOLESCENTE	101
--	------------

3.1. Diversidad actual de los modelos de familia	101
3.2. Variables socio-familiares y ajuste psicosocial del adolescente.....	105
3.3. Factores familiares relacionados con la violencia y la victimización escolar en adolescentes.....	117
3.4. El papel mediador de la familia en el ajuste de los adolescente al medio escolar.....	127

CAPÍTULO IV. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA 133

4.1. Rendimiento académico: conceptualización	133
4.2. Situación actual del desempeño escolar en la adolescencia	135
4.3. Rendimiento académico y conductas violentas y/o de victimización escolar	146

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 153

5.1. Planteamiento del problema	153
5.2. Objetivos	157
5.3. Hipótesis de partida.....	160
5.4. Metodología, método y técnicas de investigación.....	166
5.4.1. Participantes.....	166
5.4.2. Variables e instrumentos	173
5.4.3. Procedimiento	177
5.4.4. Análisis estadísticos	178

CAPÍTULO VI. RESULTADOS 183

6.1. Análisis de la situación de violencia escolar de los adolescentes escolarizados en la Región de Murcia.	183
6.1.1. Alumnos violentos	183
6.1.2. Alumnos víctimas.....	185
6.1.3. Alumnos Víctimas-Violentos.....	188
6.2. Análisis del autoconcepto en función del patrón de interacción social del alumno.	191
6.2.1. Alumnos violentos	191
6.2.2. Alumnos víctimas.....	192
6.2.3. Alumnos víctimas-violentos	192
6.2.4. Alumnos violentos, víctimas, víctimas-violentos y grupo normativo	193

6.3. Análisis de las variables familiares de los adolescentes en función del patrón de interacción social que presente (violento, víctima y víctima-violento) ...	194
6.3.1. Alumnos violentos	194
6.3.2. Alumnos víctimas.....	201
6.3.3. Alumnos Víctimas + Violentos	206
6.4. Análisis del rendimiento académico de los adolescentes en función del patrón de interacción social que presenten (violentos, víctima, violento-víctima y no implicado).....	212
6.4.1. Rendimiento en lengua;.....	212
6.4.2. Rendimiento en matemáticas;.....	213
6.4.3. Rendimiento en conocimiento del medio;	214
6.5. Análisis de la influencia de variables personales y familiares en el rendimiento académico de los adolescentes con conductas violentas, víctimas de violencia y alumnos víctimas y además violentas.....	215
6.5.1. Alumnos violentos	216
6.5.2. Alumnos víctimas.....	219
6.5.3. Alumnos víctimas +violentos.....	223

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	227
7.1. Discusión	227
7.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación	263
7.3. Implicaciones prácticas.....	265
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	271
ANEXOS	326

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Áreas de influencia de la amistad y sus funciones en el desarrollo del adolescente.</i>	41
Tabla 2. <i>Clasificación de la conducta violenta.</i>	46
Tabla 3. <i>Factores relacionados con la violencia escolar</i>	53
Tabla 4. <i>Características de los adolescentes que presentan conductas violenta.</i>	56
Tabla 5. <i>Características de los adolescentes víctimas sumisas y agresivas</i>	63
Tabla 6. <i>Estudios nacionales de prevalencia de violencia escolar en centros educativos.</i>	69
Tabla 7. <i>Porcentaje de alumnos implicados en diferentes manifestaciones de violencia en las aulas.</i>	71
Tabla 8. <i>Número de expedientes incoados desde el curso 05-06 hasta el curso 13-14.</i>	74
Tabla 9. <i>Comparativa en función al sexo de los alumnos.</i>	74
Tabla 10. <i>Prevalencia de conductas perjudiciales para la convivencia escolar en la Región de Murcia.</i>	76
Tabla 11. <i>Tipología de familias en la actualidad y características.</i>	103
Tabla 12. <i>Habilidades en la resolución de conflictos y consecuencias en los hijos adolescentes.</i>	106
Tabla 13. <i>Estilos educativos</i>	111
Tabla 14. <i>Características de los estilos de socialización parental.</i>	112
Tabla 15. <i>Niveles e Indicadores para entender el fracaso escolar.</i>	141
Tabla 16. <i>Número (porcentaje) de sujetos de la muestra total en función del sexo y el curso.</i>	166
Tabla 17. <i>Porcentaje de estudiantes con alta conducta violenta en función del sexo.</i>	184
Tabla 18. <i>Porcentaje de estudiantes con alta conducta violenta en función del curso académico.</i>	184
Tabla 19. <i>Porcentaje de estudiantes con alta conducta violenta en función del país de origen.</i>	185
Tabla 20. <i>Porcentaje estudiantes con alta conducta violenta en función de la titularidad del centro.</i>	185
Tabla 21. <i>Porcentaje de estudiantes víctimas de violencia en función al sexo.</i>	186

Tabla 22. <i>Porcentaje de estudiantes víctimas de violencia en función al curso académico</i>	186
Tabla 23. <i>Porcentaje de estudiantes víctimas de violencia en función al país de origen</i>	187
Tabla 24. <i>Porcentaje de estudiantes víctimas de violencia en función a la titularidad del centro</i>	187
Tabla 25. <i>Porcentaje de estudiantes violentos y víctimas de violencia en función al sexo.</i>	188
Tabla 26. <i>Porcentaje de estudiantes violentos y víctimas de violencia en función del curso académico</i>	189
Tabla 27. <i>Porcentaje de estudiantes violentos y víctimas de violencia en función al país de origen</i>	189
Tabla 28. <i>Porcentaje estudiantes violentos y víctimas de violencia en función de la titularidad del centro</i>	190
Tabla 29. <i>Puntuaciones medias y diferencias en autoconcepto de alumnos violentos y grupo normativo.</i>	191
Tabla 30. <i>Puntuaciones medias y diferencias de autoconcepto de alumnos víctimas y el grupo normativo.</i>	192
Tabla 31. <i>Puntuaciones medias y diferencias de autoconcepto de alumnos víctimas + violentos y el grupo normativo.</i>	193
Tabla 32. <i>Puntuaciones medias y diferencias de autoconcepto en función del grupo de pertenencia</i>	193
Tabla 33. <i>Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función de la formación de los padres</i>	195
Tabla 34. <i>Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función de la situación laboral de los padres.</i>	196
Tabla 35. <i>Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función de la profesión que ejercen ambos padres.</i>	197
Tabla 36. <i>Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función de la estructura familiar.</i>	198
Tabla 37. <i>Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función al tipo de relación que mantienen con los padres</i>	199

Tabla 38. <i>Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función al tipo de comunicación que mantienen con los padres.</i>	200
Tabla 39. <i>Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función a la existencia de conflictos con los padres.</i>	200
Tabla 40. <i>Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función de la formación de los padres.</i>	201
Tabla 41. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función de la situación laboral de los padres.</i>	202
Tabla 42. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función de la profesión que ejercen ambos padres.</i>	203
Tabla 43. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función de la estructura familiar.</i>	203
Tabla 44. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función al tipo de relación que mantienen con los padres.</i>	204
Tabla 45. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función al tipo de comunicación que mantienen con los padres.</i>	205
Tabla 46. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función a los conflictos que mantienen con los padres.</i>	206
Tabla 47. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas + violentos y el grupo normativo en función de la formación de los padres</i>	207
Tabla 48. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas + violentos y el grupo normativo en función de la situación laboral de los padres.</i>	208
Tabla 49. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas + violentos y el grupo normativo en función de la profesión que ejercen ambos padres.</i>	208
Tabla 50. <i>Diferencias entre el grupo de víctimas + violentos y el grupo normativo en función de la estructura familiar</i>	209
Tabla 51. <i>Diferencias + de violento+ víctimas y el grupo normativo en función al tipo de relación que mantienen con los padres.</i>	210
Tabla 52. <i>Diferencias entre el grupo de violentos + víctimas y el grupo normativo en función al tipo de comunicación que mantienen con los padres.</i>	211

Tabla 53. <i>Diferencias entre el grupo de violentos + víctimas y el grupo normativo en función de los conflictos que mantienen con los padres.</i>	211
Tabla 54. <i>Rendimiento académico en la asignatura de Lengua y su relación con los estilos de conducta.</i>	213
Tabla 55. <i>Rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas y su relación con los estilos de conducta</i>	213
Tabla 56. <i>Rendimiento académico en la asignatura de Conocimiento del Medio y su relación con los estilos de conducta</i>	214
Tabla 57. <i>Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento académico en alumnos violentos.</i>	217
Tabla 58. <i>Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento académico en matemáticas en alumnos violentos</i>	218
Tabla 59. <i>Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento en lengua en alumnos violentos.</i>	219
Tabla 60. <i>Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento general en alumnos víctimas.</i>	220
Tabla 61. <i>Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento en matemáticas en alumnos víctimas de violencia.</i>	222
Tabla 62. <i>Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento en conocimiento del medio en alumnos víctimas de violencia.</i>	223

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Teorías sobre el comportamiento violento.	47
<i>Figura 2.</i> Diagrama de relación entre los conceptos conducta antisocial, violencia, delincuencia, bullying y trastornos psicopatológicos. Adaptado de Olweus (1999).	52
<i>Figura 3.</i> Organización jerárquica del autoconcepto. Adaptación del modelo de Shavelson et al. (1976).....	84
<i>Figura 4.</i> Modelo explicativo del funcionamiento familiar. Adaptado de Estévez, Jiménez y Musitu (2007).....	108
<i>Figura 5.</i> Modelos de familia en función a su adaptabilidad. Adaptada de Estévez, Jiménez y Musitu (2007).....	109
<i>Figura 6.</i> Modelo de estrés familiar en la adolescencia. Adaptado de Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001).	109
<i>Figura 7.</i> Modelos de socialización parental. Adaptado de Musitu y García (2004).	111
<i>Figura 8.</i> Comparativa de la evolución de los resultados en PISA de Murcia, España y el resto de países de la OCDE.....	136
<i>Figura 9.</i> Tasas de abandono temprano distribuidas por Comunidades Autónoma. Anuario Estadístico, “Las cifras de la Educación en España”. (MECD, 2016).	138
<i>Figura 10.</i> Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2013-2014. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.	139
<i>Figura 11.</i> Nivel de satisfacción de los docentes sobre diferentes indicadores de calidad de los centros docentes. Adaptada de Martí (2002).....	144
<i>Figura 12.</i> Composición étnica de la muestra	167
<i>Figura 13.</i> Nivel de estudios de los padres de los estudiantes participantes	168
<i>Figura 14.</i> Situación laboral de los padres de los estudiantes participantes	168
<i>Figura 15.</i> Profesión de los padres de los estudiantes participantes	169
<i>Figura 16.</i> Porcentaje de hermanos de los estudiantes participantes	169

<i>Figura 17.</i> Estructura familiar de los estudiantes participantes	170
<i>Figura 18.</i> Relación que mantienen con ambos padres	170
<i>Figura 19.</i> Comunicación que mantienen con ambos padres	171
<i>Figura 20.</i> Conflictos con los padres.....	171
<i>Figura 21.</i> Rendimiento académico en las asignaturas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio.	172

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es sin duda una etapa evolutiva particularmente compleja debido, principalmente, a las constantes transformaciones que sufren los jóvenes, tanto en el ámbito psicológico como fisiológico o social, y que constituyen nuevos desafíos para la persona (Estévez, 2013). Durante este periodo de transición, caracterizado por cambios bruscos, por la búsqueda de una identidad propia y de una mayor autonomía en sus decisiones, los mecanismos de interacción social cobran una importancia vital. La escuela, la familia y el grupo de iguales conforman así un área de influencia importante en la implicación de los adolescentes en situaciones conflictivas. Se considera, por lo tanto, que es fundamental conocer y analizar las variables, tanto personales como sociales y familiares, que se vinculan con este tipo de comportamientos en la adolescencia para ayudar al diseño de intervenciones y trabajar tanto la prevención como el control de la violencia en las aulas. La Organización Mundial de la Salud define el fenómeno de la violencia como un problema de salud con un impacto negativo sobre las condiciones de vida de las personas y como un factor productor de enfermedades (OMS, 2002). Los datos de prevalencia sobre la participación de los adolescentes en situaciones de violencia y victimización escolar analizados alertan sobre la necesidad de intervenir sobre ellas, de hecho, constituyen un problema prioritario y un importante desafío entre la comunidad educativa.

Sin embargo, pese a que el fenómeno de la violencia escolar entre adolescentes ha suscitado, principalmente en la última década, un gran interés y preocupación entre la comunidad científica y educativa y pese a que los medios de comunicación se han hecho eco de esta situación reforzando la necesidad de intervenir, es imprescindible destacar que dichas intervenciones no se deben trabajar desde un concepto de la adolescencia pesimista, concibiéndola como una etapa de inevitable crisis, de la misma forma que tampoco se deben naturalizar o concebirse como un hecho puntual o propio de la etapa. Se debe considerar que los problemas que surgen en la etapa adolescente son fruto de otras variables que parten en su mayoría del mundo adulto, la adolescencia constituye una etapa en

la que conviven luces y sombras, como en cualquier otra etapa del ciclo vital, y en la que la mayor parte de los problemas tienen origen externo a la propia etapa adolescente, por lo que se debe dar respuesta asumiendo responsabilidades y proponiendo cambios (Estévez, 2013). En este contexto el análisis de aspectos personales, familiares y escolares se convierte en imprescindible cuando se quiere abordar esta etapa de la vida.

Por su parte, los datos publicados en cuanto a rendimiento académico y abandono escolar (Asiego y Ubrich, 2015; PISA, 2015), alertan sobre la necesidad de estudiar cuál es la situación específica en cuanto a violencia y/o victimización en sus aulas y qué relación tiene con las tasas de rendimiento y abandono escolar que presentan los alumnos. En este sentido, los datos publicados por el MECD en el año 2013, relativos a La Región de Murcia, indican que el 45% de los alumnos escolarizados en 4º de ESO han repetido curso al menos una vez. Además, el 23% de estos alumnos abandona la Educación Secundaria sin obtener el título académico. Por su parte, el Informe PISA relativo al año 2012 sitúa a la Región de Murcia a la cola en las tres competencias evaluadas (matemáticas, lengua y conocimiento del medio), siendo la segunda con mayor número de alumnos que han repetido curso. A pesar de que el fenómeno de la violencia/victimización escolar y el bajo rendimiento académico (o incluso el abandono temprano de la escolaridad) se presentan como problemas de gran impacto en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria, son escasos los estudios que analizan la relación entre ambos.

El estudio que aquí se presenta tiene como principal objetivo contribuir a un mayor conocimiento sobre la situación real en cuanto a las conductas de violencia y de victimización escolar en las aulas del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, así como del funcionamiento de los adolescentes implicados en estos comportamientos como violentos, como víctimas o víctimas-violentos a través del análisis de las variables personales, familiares y educativas implicadas. En primer lugar, se lleva a cabo una revisión teórica sobre la conceptualización y la prevalencia de las conductas violentas y de victimización escolar; sobre la importancia del autoconcepto en la adolescencia como mediador en dichas conductas; y sobre las relaciones entre las variables personales, escolares y familiares incluidas en este estudio (sexo, nacionalidad,

curso, titularidad de centro, formación de los padres, situación laboral y profesión de ambos padres, estructura familiar, calidad en las relaciones que mantienen con ambos padres, comunicación y conflictos) y la implicación de los adolescentes en conductas violentas y/o de victimización escolar. Asimismo se incluye una revisión sobre la situación actual en cuanto al rendimiento académico de los adolescentes y la relación de dichas variables personales, escolares y familiares en el rendimiento de éstos.

En segundo lugar se presenta un estudio empírico estructurado en tres grandes apartados. En el primero de ellos se incluye la justificación del problema y relevancia del estudio, los objetivos, las hipótesis y la metodología llevada a cabo (participantes, variables e instrumentos, procedimientos y análisis estadísticos). El segundo de ellos incluye los resultados del estudio y finalmente, en el tercer apartado, se presenta la discusión de los resultados obtenidos, principales conclusiones extraídas, las limitaciones del estudio y sus implicaciones prácticas.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1.

CONCEPTUALIZACIÓN Y PREVALENCIA DE CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR EN ADOLESCENTES

1.1. ADOLESCENCIA E INTERACCIONES SOCIALES

A partir de la década de los años 60 y 70 la adolescencia empieza a concebirse como un periodo con características propias que la diferencia de otras etapas de la vida como la adultez o la niñez. Dichas características tienen su origen en una serie de transformaciones a nivel fisiológico, psicológico y social que hacen de la adolescencia una etapa evolutiva particularmente compleja (Estévez, 2013). Se define, en líneas generales, como un periodo de transición entre la infancia y la adultez (Palacios, Marchesi y Coll, 2007)

Desde un punto de vista científico, se considera como aquella etapa que comprende entre los 12 y los 20 años de edad aproximadamente y en la que se producen una serie de cambios, demandas y desafíos no conocidos hasta entonces en la vida de una persona (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Autores como Rodrigo et al. (2004) destacan el hecho de que las influencias, tanto ambientales como biológicas, hacen que la adolescencia se caracterice por cambios drásticos y rápidos en el desarrollo físico, mental, emocional y social de la persona. A su vez, estos cambios provocan contradicciones y ambivalencias en el proceso de búsqueda del individuo de su propia identidad y del equilibrio consigo mismo y con la sociedad a la que el adolescente desea incorporarse (Palacios, 1993). Es, sin lugar a dudas, una etapa decisiva en la adquisición y consolidación de estilos de vida, en la que se desarrollará el pensamiento abstracto, el razonamiento moral, se definirá la identidad y se conformará una imagen global de uno mismo (Musitu et al., 2010). Frente a una percepción de la adolescencia de crisis inevitable, la realidad indica que los adolescentes se adaptan a esta etapa caracterizada por cambios drásticos, tanto internos como externos, y que los integran en su modo de vida. Estévez (2013) clasifica y define los principales cambios producidos durante la adolescencia estableciendo los siguientes:

1. Fisiológicos: cambios en su morfología, principalmente en el peso y la estatura, que suponen una importante transformación en el cuerpo de los adolescentes. Estos cambios pueden repercutir en el bienestar psicológico y emocional del adolescente y en las relaciones con sus iguales ya que, durante esta etapa, se le da mucha importancia a la imagen corporal que se proyecta en los demás.

2. Psicológicos: caracterizados por el desarrollo general de sus capacidades intelectuales. Se define y desarrolla su propia personalidad, se crea su propia escala de valores y se configura una imagen general de sí mismo. Estos cambios influirán en la forma de interactuar con los demás, provocando problemas de aceptación personal si la imagen no se ajusta al ideal.

3. Sociales: la familia, la escuela y el grupo de iguales constituyen el principal entorno social del adolescente, sirven de referencia y ejercen una fuerte influencia en su desarrollo. En el entorno familiar existe un cierto distanciamiento entre padres e hijos, fruto de la demanda de una mayor autonomía de los hijos en la toma de decisiones y una actitud más crítica hacia la autoridad familiar. Por su parte, los amigos y, en general, el grupo de iguales adquieren una relevancia fundamental ya que, se sienten más comprendidos y valorados. Ejercen una fuerte influencia en la adquisición de valores, en el desarrollo de habilidades sociales o como fuente de ayuda. Su influencia, sin embargo, puede ser el origen de problemas durante la adolescencia, como el rechazo en la escuela o el aislamiento social del grupo.

Atendiendo a dichos cambios sociales, en el estudio de la adolescencia cobran un especial interés la calidad en las relaciones sociales que se establecen, tanto con el grupo de iguales como con la familia y en la escuela. En la literatura científica existen numerosas investigaciones que señalan una estrecha relación entre un clima social positivo (caracterizado por: alto grado de cohesión afectiva, relación de calidad entre los miembros de la familia y con los compañeros en el aula, sentimiento de apoyo y valoración por el profesor en el aula) y el correcto desarrollo psico-social de los adolescentes (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008). Así, autores como Castejón, Gilar y Pérez (2009) establecen que un clima positivo contribuye al conocimiento y aceptación de uno mismo, al desarrollo del autoconcepto y al de las propias habilidades sociales. Para otros autores, este

clima ejerce, además, una fuerte influencia en el desarrollo cognitivo, emocional y social del adolescente (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). La escuela, la familia y el grupo de iguales se convierten, por lo tanto, en los principales referentes para el desarrollo y ajuste del adolescente, proporcionando oportunidades óptimas para el aprendizaje de habilidades sociales y el fomento de relaciones positivas o, por el contrario, contribuyendo a provocar malestar emocional o incluso el desarrollo de conductas socialmente desadaptativas.

Principales fuentes de interacción social durante la adolescencia

Por las características anteriormente mencionadas, resulta fundamental destacar las principales fuentes de interacción y socialización de los adolescentes: la familia y la escuela y el grupo de iguales.

La familia

Nardone, Giannotti y Rochi (2003) definen la familia como un sistema de relaciones afectivas en las que el ser humano permanece durante un largo periodo de su vida y en el que transcurren fases evolutivas muy importantes, tales como la infancia y la adolescencia. La familia constituye el contexto más importante e influyente en el desarrollo del adolescente y supone el principal agente de socialización y educativo del individuo (Bronfenbrenner, 1979). Siguiendo con esta definición, Musitu et al., (2010) establecen que, durante la etapa de la adolescencia y enmarcada en el proceso natural de búsqueda de su propia identidad, los adolescentes demandan un cierto grado de autonomía en su toma de decisiones. Así, en cuanto a las relaciones familiares, comienza a cuestionarse la autoridad paterna, se empiezan a diluir las diferencias de poder y se pasa de la autoridad unilateral paterna a la comunicación cooperativa. A nivel interno, la búsqueda de autonomía está relacionada con la posibilidad de tomar sus propias decisiones sin necesidad de juzgarlas en función a los criterios atribuidos por los padres. Como consecuencia de una actitud más crítica de los hijos a la autoridad de los padres, surgen más conflictos que exigen una reorganización de las relaciones entre los miembros de la familia para adaptarse a esta nueva situación (Estévez, 2013).

Atendiendo a la idea de que los problemas de conducta en adolescentes son multicausales, por lo que se deben considerar como el producto de la interacción entre la persona y su entorno (Musitu Jiménez y Povedano, 2009), cabe destacar que, en el plano académico, la familia es la encargada de crear un clima favorable o desfavorable hacia el aprendizaje. Este clima supondrá para los hijos un modelo de referencia sobre cómo comportarse en la escuela. La familia asume, por lo tanto, un papel imprescindible en la formación de los hijos durante sus primeros años de vida que condicionarán, a su vez, su desarrollo en la escuela. Este hecho, junto con la participación activa de la familia en la escuela, constituye un mecanismo de defensa que favorece su actitud hacia la escuela, su satisfacción en la escuela y sus relaciones con profesores y compañeros (Martínez, 1996).

La escuela y el grupo de iguales

La escuela y su entorno suele ser el escenario por excelencia donde se suceden gran parte de los problemas de conducta asociados a esta etapa. Los adolescentes pasan aproximadamente un tercio de su tiempo en el contexto escolar, conviviendo durante largos periodos de tiempo con alumnos y profesores. Este hecho hace que tanto profesores como compañeros constituyan figuras importantes en el desarrollo del adolescente, propiciando oportunidades valiosas para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales y de relaciones positivas o, por el contrario, fomentando el desarrollo de malestar emocional y actitudes de violencia y/o victimización (Musitu, et al., 2010).

Estévez (2013) señala, en este sentido, que la influencia que ejercen los amigos es tanto directa, se produce cuando, por ejemplo, un amigo incita a otro a cometer un acto delictivo, como de tipo indirecto como, por ejemplo, la conducta que surge a través de la imitación. Es evidente que los amigos durante esta etapa vital adquieren una mayor trascendencia, proporcionan el sentimiento de pertenencia a un grupo social y, es en base a este grupo, sobre el que el adolescente desarrolla su propia identidad. Coincidiendo con esta idea, Cava y Musitu (2000a) determinan que los adolescentes que tienen amigos se diferencian en varios dominios de otros adolescentes sin amistades. Destacan sobre todo su influencia en el ajuste psicológico, social y emocional, así como su efecto negativo en aspectos como el consumo de sustancias tóxicas o el hecho de verse implicado en situaciones de violencia y victimización escolar.

La Tabla 1 pone de relieve las principales funciones que desempeñan las relaciones de la amistad y las diferentes áreas del desarrollo adolescente donde pueden ejercer su influencia.

Tabla 1.

Áreas de influencia de la amistad y sus funciones en el desarrollo del adolescente.

Áreas de influencia de la amistad	Funciones que desempeña la amistad
1. Aprender actitudes, valores y otras informaciones del mundo que le rodea	1. Desarrollo de uno mismo y aprendizaje de habilidades sociales
2. Desarrollar habilidades de empatía	2. Proporcionan la base para realizar determinadas actividades
3. Formación del autoconcepto	3. Refuerza y consolida normas, valores y actitudes de grupo como la lealtad y el compañerismo.
4. Desarrollo de sus habilidades sociales	4. Ayuda al desarrollo moral
5. Regulación y control de la agresividad	5. Proporciona saber y diversión
6. Procesos de socialización	6. Ayuda a aprender roles
7. Drogas y conducta sexual	7. Proporciona estimulación
8. Rendimiento académico	8. Favorece la exploración y el aprendizaje
9. Redes sociales de apoyo en situaciones de estrés	9. Satisface necesidades emocionales y de cercanía

Nota: Adaptación de Estévez (2013), pp.73 y 76.

La escuela y la familia conforman, por lo tanto, los principales contextos de socialización decisivos en la vida del adolescente. La evidencia empírica ha puesto de manifiesto que, mientras una buena trayectoria escolar y predisposición hacia los estudios son factores que protegen de la violencia escolar, el fracaso académico y el clima negativo del aula se convierten en factores de riesgo en la aparición de conductas violentas en el aula (Estévez, 2013). Asimismo, son sumamente importantes los lazos de comunicación y participación que se establecen entre la escuela y la familia. Así, una escuela eficaz es siempre una escuela que da valor a la participación de las familias en ella y que, por tanto, crea herramientas y procedimientos útiles que hacen posible esa colaboración y comunicación (García- Bacete y Martínez -González, 2006).

Dado que, como se ha puesto de manifiesto, la adolescencia es una etapa en la que los jóvenes forjan su visión de sí mismos (lo que lleva pareja la experimentación y el desafío a las normas) existe un mayor riesgo de que, en esta búsqueda de identidad, el adolescente se implique en comportamientos desviados en determinados contextos (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007). Las características familiares, las relaciones que se establecen con el grupo de iguales en el ámbito escolar y las características personales son variables a tener en cuenta en el estudio de los problemas de conducta en la adolescencia. Tal y como se analiza en los siguientes apartados, los datos de prevalencia alertan sobre la necesidad de llevar a cabo investigaciones que aporten conocimiento sobre las conductas de violencia y/o victimización escolar atendiendo a alumnos violentos, y a alumnos víctimas tanto pasivas como agresivas. Por su parte, las altas tasas tanto de absentismo como de bajo rendimiento escolar en los adolescentes y la influencia de las conductas violentas y de victimización escolar sobre el rendimiento de éstos plantea el reto de analizar en qué medida se ejerce esta influencia en función del patrón conductual que presente el alumno (violento, víctima o violento y a la vez víctima).

1.2. DEFINICIÓN DE CONDUCTA VIOLENTA Y DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR

En este estudio se plantea el análisis de aquellas variables familiares, contextuales y personales relacionadas con la violencia y/o la victimización escolar durante la etapa adolescente y cómo éstas se vinculan con el rendimiento académico de los adolescentes con este tipo de patrón desadaptativo. Antes de comenzar a trabajar las relaciones entre variables es fundamental la concreción de qué son las conductas violentas y/o de victimización en el aula.

A lo largo de este apartado se pretende establecer una definición del concepto de violencia escolar analizando las formas y funciones que se le pueden atribuir, las diferentes teorías que han definido el término así como los diferentes factores que tradicionalmente se han asociado a la violencia entre adolescentes y que se consideran variables predictivas. Se analiza además el constructo atendiendo a sus diferencias con otros términos afines y entre los que existen una cierta confusión terminológica. Asimismo, se delimita el concepto de víctima de

violencia, así como los tipos de víctimas y las variables que tradicionalmente se han asociado a la victimización y que se consideran, por tanto, predictores de ésta. Se han analizado, además, los principales perfiles que se han considerado en el estudio; el perfil de la figura de la víctima y la de la figura del alumno agresor, así como las prevalencias de estas conductas en el ámbito escolar.

1.1.1 Conducta violenta

A la hora de estudiar el fenómeno de la violencia escolar, se debe tener en cuenta que se trata de un término complejo y difícil de acotar. El comportamiento humano se ha estudiado desde diferentes disciplinas (sociología, antropología, clínica, legal/forense) y cada una de ellas se centra en un aspecto específico de este comportamiento, con lo que sus definiciones son difícilmente unificables.

Lafalta de consenso a la hora de definir el término y el que existan diferentes problemas de conducta que incluyen manifestaciones violentas hace necesario concretar la definición del constructo. Así, en el presente trabajo se definirá como comportamiento violento todo aquel que se realiza intencionalmente para causar daño o destruir algo o a alguien (Estevez, et al., 2007a). Esta definición coincide con la propuesta por otros autores (Ovejero, 1998; Trianes, 2000) quienes destacan el uso de medios coercitivos para hacer daño a algo y/o a alguien y satisfacer los propios intereses. Se debe destacar en esta definición el carácter intencional con la que se produce la conducta violenta.

En el ámbito escolar, un alumno violento en la escuela es aquel cuyo comportamiento supone el incumplimiento de una norma escolar o social que rigen la interacción en el aula o centro educativo y que, además, suponen la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Martín, 1997). Inicialmente la consideración de la violencia en el ámbito escolar se limitaba a actos vandálicos “leves” como la rotura de cristales o las pintadas en las paredes; sin embargo, actualmente la violencia en la escuela deriva en comportamientos más graves como, por ejemplo, la violencia física o verbal hacia compañeros o hacia profesores (Musitu et al., 2010).

Atendiendo a la delimitación conceptual, y en el marco de este trabajo, se definirá al alumno violento como aquel que incumple las normas escolares y

sociales del aula y el centro escolar, presentando diversas conductas negativas para los demás que implican agresiones manifiestas o relacionales, reactivas o proactivas (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001; Guerrero et al., 2011) tanto a alumnos profesores como a las propias instalaciones del centro. El hecho de prestar atención al comportamiento violento del alumnado se debe a que todas las conductas violentas en el ámbito escolar impiden el normal desarrollo de la enseñanza y tienen consecuencias muy negativas en las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos y en el clima escolar en general (Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000).

Existen diferentes manifestaciones de violencia en la escuela que van desde los actos delictivos más leves (romper cristales o hacer pintadas) hasta otro tipo de comportamientos más graves relacionados con la agresión física o verbal a los compañeros (Cava y Musitu, 2002; Cerezo, 1999; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2004; Olweus, 1998). Estévez et al., (2007a) consideran como principales manifestaciones de violencia en la escuela el descaro con el profesor, las interrupciones en clases, el vandalismo, los daños materiales hacia objetos de otros compañeros, las pintadas en los cuadernos, las agresiones hacia otro material de la escuela, las agresiones físicas hacia otros compañeros o profesores, el aislamiento a otros compañeros o incluso el acoso sexual.

Por su parte, la forma en la que se manifiesta la conducta violenta es también muy diversa, así, al analizar el constructo teniendo en cuenta la relación entre el agresor y la víctima, la naturaleza del comportamiento violento y la función o motivación por la que surge ese comportamiento, se obtiene la siguiente clasificación:

Atendiendo a la relación entre el agresor y la víctima: Bushman, Baumeister y Phillips (2002) diferencian entre: (a) conducta violenta directa, violencia hostil y directa para hacer daño, no está planificada, tiene la rabia como base y se trata de un comportamiento impulsivo que surge generalmente después de haber sido provocado, supone en todos los casos una agresión física; (b) conducta violenta indirecta: se trata de una forma de violencia en la que no existe una confrontación directa entre el agresor y la víctima, la violencia se manifiesta a través de conductas como la difusión de rumores o la exclusión y el rechazo social.

Atendiendo a su naturaleza o a la forma en la que se presenta la conducta violenta: Griffin y Gross, (2004) y Little, Brauner, Jones, Nock y Hawley (2003) diferencian entre: (a) violencia física: son conductas que conllevan una confrontación de forma directa hacia otros compañeros con la intención de causar daño (ej., empujar, pegar, amenazar); (b) violencia verbal: se utiliza el lenguaje como medio para dañar a alguien, se incluyen conductas como el insulto, las amenazas y las provocaciones; y (c) violencia social o relacional: son aquellos comportamientos cuyo objetivo es causar un daño en el círculo de amistades de otra persona o en su percepción de pertenencia a un grupo.

Atendiendo al origen o a la causa de la agresión: trabajos previos (Griffin y Gross, 2004; Little et al., 2003) permiten establecer diferencias entre: (a) violencia reactiva, defensiva o expresiva: que hace referencia a conductas que surgen como reacción a una provocación previa. Esta conducta se suele relacionar con problemas de impulsividad y autocontrol; (b) violencia proactiva o instrumental: que hace referencia a conductas que se llevan a cabo como medio de anticipación a unos objetivos, se trata de una conducta deliberada y está controlada por refuerzos externos. Atendiendo a esta última categoría, cabe destacar que una de las clasificaciones más tradicionales sobre los distintos comportamientos violentos que se pueden dar en el ámbito escolar es la que establecen Anderson y Bushman (2002), diferencian entre un tipo de *violencia hostil*, impulsiva, no planificada, cargada de ira, dirigida a hacer daño y que surge como reacción a una provocación previa y la *violencia instrumental* que se lleva a cabo con el propósito de alcanzar un objetivo, es un acto premeditado para alcanzar un fin.

Tal y como se establece en la Tabla 2, la clasificación de las diferentes manifestaciones de conducta violenta se puede resumir en las siguientes tipologías.

Tabla 2.
Clasificación de la conducta violenta

FORMAS		
	<i>Reactiva</i>	<i>Instrumental</i>
FUNCIONES	<i>Directa o manifiesta</i>	<u>Directa –reactiva.</u> Ej; pegar a un compañero que previamente le agrede
		<u>Directa- Instrumental:</u> Ej; un adolescente pega a otro por no entregarle su teléfono móvil
	<i>Indirecta o relacional</i>	<u>Indirecta- reactiva.</u> Ej; Un adolescente obliga a un grupo de amigos a excluir a otro compañero que le ha agredido
		<u>Indirecta-Instrumental:</u> Ej; Un adolescente obliga al grupo a excluir a otro compañero porque no le da su teléfono móvil.

Nota: Adaptación de Musitu, Estévez y Jiménez (2010)

Atendiendo a nuestro estudio, las conductas violentas evaluadas implican agresiones físicas (hacia personas u objetos) y verbales, que se pueden llevar a cabo de forma tanto directa como indirecta y cuyo origen puede ser tanto reactivo o defensivo como proactivo o instrumental.

Los motivos que pueden llevar al alumno a actuar de forma violenta pueden ser muy variados, Musitu et al., (2010) destaca entre ellos, conseguir un status social elevado, obtener dominio, sobre los otros, imponiendo sus propias leyes, desafiar la autoridad, oponerse a las normas sociales que considera opresoras o experimentar conductas de riesgo. Además de estas causas, que tal y como se ha establecido en la clasificación anterior, tienen una base instrumental o proactiva, existen otras de tipo reactivo que surgen como respuesta a una provocación previa. Es importante el análisis de éstas y otras variables que puedan estar actuando en el desarrollo de estas conductas.

Por su parte, es importante el análisis de las primeras teorías que dan origen al término violencia para facilitar la difícil tarea de conceptualizar el constructo. Díaz Aguado (2002) subdivide dichas teorías en dos grandes vertientes (véase

Figura 1): (a) teorías activas o innatistas: son aquellas que sitúa el origen de la agresión en los impulsos internos de la propia persona; y (b) teorías reactivas o ambientales: engloban a todas aquellas que sitúan la conducta agresiva en el medio ambiente que rodea a la persona y que, por lo tanto, buscan las causas de la agresión en un suceso ambiental.

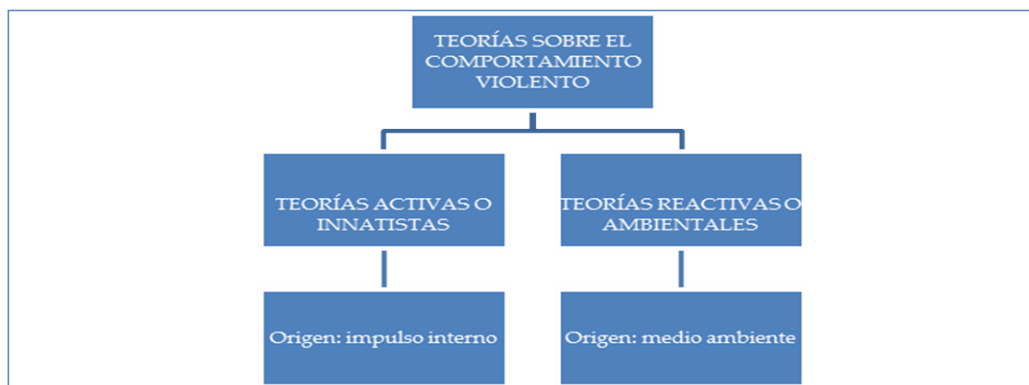


Figura 1. Teorías sobre el comportamiento violento.

Atendiendo a lo expuesto por la autora, en las teorías denominadas como *Teorías Activas o Innatistas* se incluyen las siguientes:

- 1) Teoría Etológica: La conducta violenta es una reacción innata, derivada de la propia condición genética. El objetivo de la agresión es la supervivencia.
- 2) Teoría Psicoanalítica: La conducta agresiva es fruto de un instinto natural que surge como consecuencia de un cúmulo de insatisfacciones por no conseguir algo. La agresión surge como una forma de liberar tensiones acumuladas por no conseguir el placer deseado.
- 3) Teoría de la personalidad: Son las características de personalidad las que definen los comportamientos agresivos.
- 4) Teoría de la frustración: Parte de la consideración de que todo comportamiento agresivo o violento tiene como origen una frustración previa. La agresión surge como respuesta al bloqueo impuesto y a la no consecución de una meta. Díaz-Aguado (2002) señala en esta línea que, en cuanto a la violencia escolar se refiere, esta frustración en ocasiones se

ve reflejada en los adolescentes cuyos objetivos, tanto en el ámbito académico como familiar, se ven mermados. Por lo tanto, son los factores externos a la persona los que provocan estos sentimientos que, si no se controlan, pueden externalizarse como violencia.

- 5) Teoría de la señal-activación: Fue propuesta por Berkowitz (1996), sitúa la conducta agresiva como una reacción a la frustración que surge cuando la persona prevé que va a perder aquello que quiere. Berkowitz afirma, además, que existe una variable intermedia entre la frustración y la agresión a la que denomina cólera. Es decir, la frustración provoca cólera y el estado de cólera provoca la agresión.
- 6) Teoría genética: Esta teoría sostiene que las conductas violentas o agresivas tienen su origen en diferentes patologías orgánicas, poniendo especial énfasis en aspectos como la predisposición genética o la herencia en el desarrollo de conductas violentas o agresivas.

Asimismo, Díaz- Aguado (2002) propone, en cuanto a la clasificación de las llamadas *Teorías Reactivas o Ambientales*, las siguientes teorías:

- 1) Teoría del Aprendizaje Social: Fue propuesta por Bandura en 1976 y considera que el comportamiento violento surge como consecuencia de un aprendizaje por observación e imitación. La imitación de esa conducta dependerá de si el modelo observado obtiene o no recompensa; si obtiene un beneficio incrementará la posibilidad de imitar la conducta y si no obtiene esa recompensa disminuye la probabilidad de que sea imitada. Desde esta perspectiva cobran especial importancia las figuras de los padres y los amigos. Así, los padres de adolescentes agresivos suelen fomentar y tolerar la agresividad, no la castigan y la toleran. En el ámbito escolar, los halagos y las alabanzas de sus propios compañeros hacia la conducta agresiva refuerzan el comportamiento a través de la popularidad y del respeto social.
- 2) Teoría de la interacción social: Se concibe el desarrollo de conductas violentas como una actitud más condicionada por la influencia del ambiente y del contexto social, en tanto que ámbitos de interacción. Se considera por lo tanto imprescindible el papel de la familia, del grupo de

iguales y de la escuela. De esta forma, las carencias en los aspectos relacionados con la interacción familiar, las malas relaciones entre padres e hijos, el rechazo y los problemas de conducta y la imitación de modelos de conducta inapropiados, son factores muy importantes que aumentarán la probabilidad de que el adolescente se implique en comportamientos de carácter violento.

- 3) Teoría sociológica: La violencia se interpreta como consecuencia de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad donde el sujeto se encuentra inmerso. Aspectos como la pobreza, la marginación, las dificultades para el desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas altamente competitivos, son algunas de las causas de la conducta violenta adolescente. Esta teoría concede gran importancia a los valores prioritarios que rigen una sociedad. De esta forma, si para una cultura la agresión tiene un valor positivo, se trata como una forma “normal” de comportamiento que, no solo se admite, sino que se premia. Esta aceptación y pasividad ante la violencia se ve reforzada por los medios de comunicación.
- 4) Teoría Ecológica: esta teoría fue propuesta por Bronfenbrenner (1979) y comprende a la persona como miembro de una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles: (1) microsistema, formado por los contextos más cercanos y cotidianos de la persona, como la familia y la escuela; (2) mesosistema, referido a las distintas relaciones que se establecen entre los distintos contextos que conforman el microsistema, como por ejemplo la relación entre la familia y la escuela; (3) exosistema, constituido por aquellos entornos sociales en los que la persona no tiene una participación directa pero que, sin embargo, sí pueden recibir cierta influencia, este es el caso, por ejemplo, del grupo de amigos de los padres o de los hermanos, o los medios de comunicación; y (4) macrosistema, lo constituye la cultura y el momento histórico-social determinado en el que vive la persona.

Desde nuestra perspectiva, para el análisis de los problemas de convivencia en los centros escolares resulta imprescindible atender a la perspectiva ecológica, ya que considera la violencia y la victimización escolar como un hecho

multicausal en el que no sólo las características personales influyen en estas conductas, sino que se deben analizar atendiendo a la interacción de la persona con su entorno escolar, familiar y social. Los problemas de conducta en la adolescencia, bajo esta base teórica, no deben ser atribuidos exclusivamente al individuo, sino que se debe evaluar el contexto en el que se lleva a cabo la conducta (en el caso de nuestro estudio, el aula y la familia). Así, atendiendo a la perspectiva de Bronfenbrenner, cabe destacar que la solución del problema debe partir de la intervención en el propio contexto, promoviendo cambios efectivos en él, no solo interviniendo sobre el propio individuo e intentando modificar su comportamiento. En definitiva, abordar el fenómeno de la violencia escolar desde este enfoque supone evaluarlo entendiendo que sus causas son múltiples y complejas y que se deben analizar a partir de la interacción del sujeto con los diferentes contextos de los que forma parte.

1.1.2 Violencia y otros conceptos afines

Tal y como se ha destacado en este apartado, uno de los principales inconvenientes que presentan los estudios sobre conductas violentas es la propia delimitación conceptual. Resulta compleja la distinción entre la conducta violenta y otro tipo de conductas que son también susceptibles de aparecer en el ámbito escolar pero que presentan características particulares (ej., la conducta antisocial, la conducta delictiva, el bullying, etc.). A continuación, se analiza el término conducta violenta atendiendo a las diferencias respecto a otros términos afines que son necesarios delimitar.

La definición de conducta violenta, tal y como se ha analizado en el presente estudio, se debe distinguir de otros términos afines que habitualmente se utilizan de forma indistinta. A continuación, se presentan los más comunes:

a) *Conducta antisocial–delictiva vs. conducta violenta*. La conducta antisocial pertenece a una categoría más amplia en la que se suele incluir la conducta violenta, es decir, la conducta antisocial engloba, además, otro tipo de comportamientos en los que no existe una agresión pero que implican la transgresión de una norma social (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). Por su parte, el término delincuencia hace referencia a aquel comportamiento que

incumple una norma social y que, además, es sancionable legalmente (Carrasco y González, 2006). Las conductas delictivas hacen referencia a una categoría concreta de comportamientos antisociales que pueden incluir, además, el comportamiento violento (ver Figura 3). En el presente estudio, se incluye la evaluación de ciertos comportamientos que están categorizados como conducta antisocial-delictiva (ej., dañar el coche de un profesor, robar algo a un compañero o pintar las paredes del centro).

b) *Bullying vs. conducta violenta*. Olweus (1978) define por primera vez el término *bullying* como aquella situación en la que un estudiante es acosado por otro/os estudiantes; esta situación se repite en el tiempo y, además, existe un desequilibrio de poder. La comunidad educativa y la científica están cada vez más interesadas en estudiar el fenómeno *bullying* debido, sobre todo, a la presencia de este tipo de conductas en las aulas y a las graves consecuencias que origina en las víctimas. Teniendo en cuenta esta definición, podemos diferenciar el fenómeno *bullying* de la conducta violenta en los siguientes aspectos: (a) *Su duración*: el *bullying* se repite a lo largo del tiempo y el comportamiento violento puede ser un acto puntual; (b) *Su naturaleza*: el *bullying* supone una situación de desigualdad en la que el agresor tiene más poder que la víctima, mientras que en el comportamiento violento no tiene por qué existir esa distinción; (c) *El receptor de la agresión*: mientras que en el *bullying* los roles de agresor y víctima suelen ser invariables, en el comportamiento violento cualquiera puede ser agresor y víctima; (d) *El escenario en el que se produce la agresión*: el *bullying* se utiliza para definir el maltrato entre escolares mientras que la conducta violenta se utiliza para definir la agresión en cualquier ámbito (familiar, escolar, de ocio). Dado que en el presente trabajo no se identifican aspectos relativos a duración o diferencia de poder no es posible hablar de *bullying*.

c) *Cyberbullying vs. conducta violenta*. Se define como una modalidad de acoso entre iguales en el que se utilizan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) para ejercer el acoso psicológico entre iguales (Garaigordobil, 2011). Este tipo de agresiones se caracterizan porque se repiten de una forma recurrente en el tiempo, se llevan a cabo de una forma deliberada y la víctima no puede defenderse por sí misma fácilmente (Smith et al., 2008), coincidiendo, así, con las características del *bullying*, siendo la diferencia el escenario en el que se

da el acoso. Cabe destacar que una de las características que diferencia el ciberbullying de otras conductas de acoso en la red es que se realiza entre iguales, es decir, entre niños, adolescentes o jóvenes adultos y, por lo tanto, agresor y víctima se encuentran en la misma etapa evolutiva (Estévez, 2013). En el presente estudio no se han tenido en cuenta este tipo de acoso entre menores.

d) *Trastornos psicopatológicos vs. conducta violenta.* La psiquiatría y la psicopatología establecen que ciertos comportamientos violentos son componentes definitorios de diversos tipos de trastornos mentales y/o de personalidad. Así, el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría en su última edición DSM-5 (APA, 2013), incluye diferentes trastornos del comportamiento o la personalidad de aparición en la etapa preadolescente o adolescente que cursan con manifestaciones violentas.

En el estudio actual se evaluarán conductas antisociales, violencia física (hacia personas y cosas) y verbal. En la Figura 2 se muestra la interrelación entre los términos analizados.

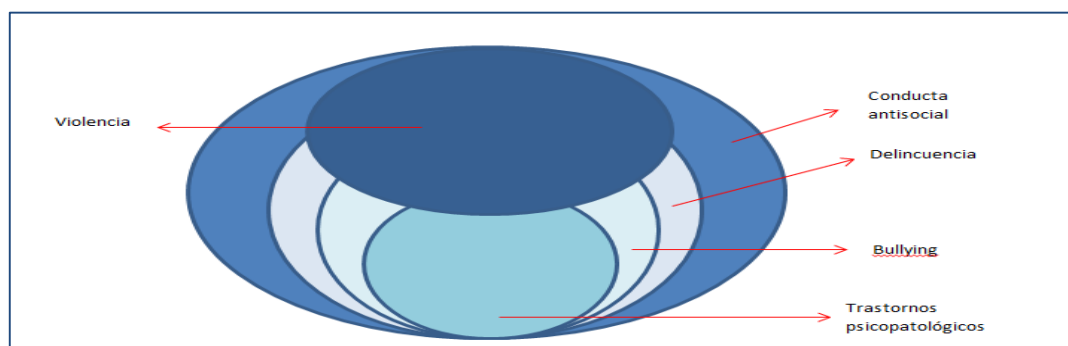


Figura 2. Diagrama de relación entre los conceptos conducta antisocial, violencia, delincuencia, bullying y trastornos psicopatológicos. Adaptado de Olweus (1999).

En la literatura científica existen una gran cantidad de estudios que analizan las dinámicas bullying en el ámbito escolar. Sin embargo, tal y como se ha expuesto en la definición sobre violencia escolar, existen otros comportamientos agresivos o violentos en los centros educativos que no responden a los criterios establecidos para el bullying. El análisis de las conductas violentas en el ámbito

escolar teniendo en cuenta estas consideraciones, no obstante, resulta relevante para la comunidad educativa. Además, el análisis sobre las variables que influyen en el hecho de que los alumnos se comporten de forma violenta o la existencia de ciertas variables que aumentan la posibilidad de que el alumno sea agredido o de agredir, supone otro de los objetivos del presente estudio.

Tal y como se expone en la Tabla 3, las variables que pueden estar influyendo en el desarrollo de conductas desadaptadas entre los jóvenes provienen principalmente de factores individuales, familiares, sociales y escolares.

Tabla 3.

Factores relacionados con la violencia escolar

Factores Individuales	Factores Familiares	Factores escolares	Factores sociales
Influencia genética	Actitud de los padres favorable a la violencia	Organización e ideología del centro.	Redes sociales y medios de comunicación
Autoestima	Conflictos familiares	Relación del adolescente con el profesor	
Bienestar emocional	Estilo educativo poco democrático	Estrategias disciplinarias en el aula	
	Falta de comunicación	Trato desigual del profesor en relación al logro académico del alumno.	
	Malas relación entre los miembros de la familia	División de grupos en función a su rendimiento. Relación intolerante del profesor hacia el alumno	

Nota: Adaptada de Musitu et al. (2007).

En el presente trabajo se abordan: (a) factores individuales, a través del análisis del autoconcepto; (b) factores familiares, a través del análisis de los conflictos, la calidad en la comunicación y el tipo de relación que mantienen con ambos padres; y (c) otras variables socio-familiares, como el nivel de estudios o la formación académica de ambos padres. Se analizan, además, factores escolares, aunque no tanto relacionados con la forma de interacción en el aula sino con el

rendimiento de los alumnos implicados en conductas violentas y/o de victimización escolar.

Atendiendo a la abundante investigación empírica existente respecto a las dinámicas agresión-victimización (principalmente encuadrada dentro del fenómeno bullying) se han podido establecer las características definitorias principales de los agentes implicados en una conducta violenta, determinando un perfil del agresor.

El perfil del agresor

Son numerosos los estudios que se han llevado a cabo con el objetivo de crear un perfil de los alumnos que, por sus características personales o sociales, son considerados como alumnos en riesgo de presentar conductas violentas en el ámbito escolar (Bustillos, Silván-Ferrero, Gaviria y Morales, 2008; Cava y Musitu, 2000b; Estévez, Murgui y Musitu, 2008). Sin embargo, no existe consenso y, por lo tanto, tampoco se puede hablar de un perfil único de alumno agresivo o violento. Algunos autores observan, por ejemplo, una elevada autoestima en los adolescentes violentos (Seals y Young, 2003) mientras que en otros trabajos se obtienen bajas puntuaciones en esta variable (Mynard y Joseph, 1997).

Atendiendo a estudios de carácter sociométrico, cabe destacar, que diversos trabajos que ponen de manifiesto la relación entre el comportamiento agresivo y la preferencia o el rechazo social por parte del grupo de iguales durante la adolescencia, destacando que el comportamiento agresivo se relaciona de forma negativa y significativa con la preferencia social (De Bruyn, Cillessen y Wissink, 2010; LaFontana y Cillessen, 2002; Vailancourt y Hymel, 2006) y de forma positiva y significativa con el rechazo (Salmivalli, Kaukiainen y Lagerspetz, 2000). Estos trabajos destacan que el alumno violento es también rechazado por el grupo de iguales; sin embargo, otros estudios que relacionan el comportamiento violento con la reputación social, indican que los alumnos utilizan la violencia como medio para ser respetados y aceptados por su grupo de iguales (French, 1988; Graham y Juvonen, 2002).

Es necesario destacar que sobre el desarrollo del adolescente, no sólo influyen sus relaciones con el grupo de amigos (Cava y Musitu, 2000a; Estévez, 2013), sino también el grado de aceptación o de rechazo que un individuo tiene en

un grupo social como es el aula, es decir, el estatus sociométrico del adolescente, entendido éste como su capacidad para implicarse con éxito en interacciones sociales, relaciones y grupos (Rubin, Bukowski y Parker, 2006). Esta diversidad en la forma en la que los adolescentes se relacionan entre sí ha sido ampliamente estudiada, diferenciándose entre (Estévez, 2013):

(a) *adolescentes populares*: son socialmente más competentes, no suelen participar en comportamientos violentos o agresivos y/o disruptivos y no tienen sentimientos de soledad con respecto a sus compañeros.

(b) *adolescentes rechazados*: no son aceptados por su grupo de iguales, suelen ser rechazados por su implicación en comportamientos violentos o delictivos, su rendimiento escolar suele ser bajo e informan de relaciones más conflictivas con compañeros y profesores. Sin embargo, la agresión no se puede asociar al rechazo ya que no todos los alumnos violentos son rechazados ni todos los rechazados presentan conductas violentas. Otro aspecto a destacar es la estabilidad temporal del rechazo, es decir, aquellos adolescentes que son rechazados por un grupo tienden a ser rechazados también en edades posteriores. Debido a esto, es vital llevar a cabo una intervención temprana, ya que el rechazo provoca malestar en el adolescente y constituye un fuerte predictor de trastornos emocionales durante la adultez.

(c) *adolescentes ignorados*: son indiferentes para su grupo de iguales, se caracterizan por ser pacíficos, tímidos y reservados; sin embargo, no necesariamente deben estar aislados socialmente. Respetan las normas, se comprometen en actividades aceptadas socialmente, aunque son menos sociables que el grupo promedio.

(d) *adolescentes promedio*: son alumnos que pasan desapercibidos en el grupo, aunque son más visibles que el grupo de alumnos ignorados. Son aquellos que no son ni rechazados ni tampoco populares.

(e) *adolescentes controvertidos*: comparten características del grupo de alumnos rechazados y del grupo de alumnos populares, es decir, gustan a unos y son rechazados por otros. A menudo se implican en comportamientos tanto pro-sociales como antisociales.

Cabe destacar en este sentido el estudio llevado a cabo por Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruíz- Esteban Y Díaz- Herrero (2010) en el que se analiza el estatus socio-métrico de los adolescentes que presentaron comportamientos agresivos. Sus resultados determinan que existe una mayor proporción de alumnos con conductas agresivas, y que a su vez son rechazados por sus iguales, y de estudiantes con conductas agresivas, e ignorados por sus iguales, al compararlos con otros alumnos con conductas pro-sociales.

En resumen, tal y como se ha comentado, la evidencia empírica previa ha puesto de manifiesto la relación entre el comportamiento agresivo y la preferencia o el rechazo social por parte del grupo de iguales (De Bruyn et al., 2010; LaFontana y Cillessen, 2002; Vaillancourt y Hymel, 2006; Dijkstra et al., 2010). La calidad en las relaciones que los adolescentes mantienen con su grupo de iguales en la escuela así como el grado de aceptación y rechazo social experimentado son aspectos clave para el ajuste psicosocial y el éxito académico en esta etapa de la vida (Garaigordobil, 2009).

En la elaboración de un perfil del alumno agresor, Estévez et al., (2007a) determinan, tal y como se observa en la Tabla 4, las características más comunes de los adolescentes que participan en comportamientos violentos. Es necesario destacar que no se debe interpretar de una forma estática, es decir, el agresor no necesariamente debe cumplir todas las características ajustándose de una forma exacta al perfil, por este motivo se habla de tendencias.

Tabla 4.

Características de los adolescentes que presentan conductas violentas.

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES
- Ser varón	- Impulsividad
- Tener entre 16 y 17 años	- Necesidad de dominar a otras personas
	- Baja empatía
	- Abuso de sustancias tóxicas
	- Bajo Rendimiento Académico
	- Búsqueda de sensaciones nuevas
	- Son físicamente más fuertes que sus víctimas
	- Poseen creencias positivas sobre el uso de la

	violencia - Dificultad para cumplir la norma. - Rechazo hacia las figuras formales de autoridad. - Hábles en ciertas conductas sociales que utiliza para disculparse ante los adultos - Personalidad psicótica
CARACTERÍSTICAS FAMILIARES	CARACTERÍSTICAS COMUNITARIAS
- Padres Autoritarios - Han sido victimizados por los adultos y educados en un clima de abandono e inestabilidad emocional	- Marginación social o riesgo de exclusión social. - Pertenencia a grupos delincuentes. - No escolarizados y en su caso en desempleo o con un empleo precario.

Nota: Adaptada de Estévez et al., (2007a).

Una vez acotado el término de violencia escolar, se analiza a continuación el concepto de victimización escolar.

1.1.3 Victimización escolar

Otro de los aspectos a destacar en el presente estudio es el análisis de la figura de la víctima y de las diferentes reacciones de ésta ante la agresión. El fenómeno de la victimización se ha considerado desde diferentes áreas profesionales, tales como la medicina, la psicología o el derecho. El ser abordada desde diferentes perspectivas ha provocado una gran diversidad de interpretaciones (Finkelhor, 2008), tal es así que uno de los aspectos a resaltar en el estudio de la victimización es precisamente la dificultad en su definición. Al igual que ocurre con el término conducta violenta, no existe una definición unificada o reconocida de forma universal para la victimización. De manera general, la victimización interpersonal se define como el daño o perjuicio causado a una persona a través del comportamiento contrario a las normas de otra persona o grupos de personas (Finkelhor, 2008). Pereda, Guilera y Abad (2014), a través de una revisión de las diferentes definiciones sobre el término, establecen una serie de criterios a los que se debe atender a la hora de considerar el constructo: (a) la forma en la que se produce; (b) la edad; (c) los victimarios que la

producen; (d) la intencionalidad con la que se produce; y (e) las consecuencias que se producen en la víctima.

Por su parte, en el contexto escolar Graham (2006) define el fenómeno de la victimización en el ámbito escolar como la experiencia de ser objeto de violencia física, verbal o psicológica, realizadas por los iguales en el contexto escolar, principalmente en aquellos lugares en los que hay escasa supervisión por parte de los adultos. Olweus (1998) establece como victimización (dentro de la dinámica bullying) la exposición de forma repetitiva y prolongada en el tiempo de acciones negativas por parte de sus compañeros, entendiéndose éstas como acciones que hacen daño a otra persona de forma intencionada, como por ejemplo: ser llamado por mote o apodos, ser ignorado socialmente, ser objeto de burlas, etc. Cabe destacar, en este sentido, que la figura de la víctima que se analiza en el presente estudio se diferencia de la definida por Olweus (1998) en el fenómeno bullying, pues en este trabajo no se establecen parámetros como la duración o la repetición.

A pesar de que se tiende a crear una imagen homogénea del grupo de víctimas, existen investigaciones que señalan la existencia de dos tipos de víctimas diferenciados por la forma de reaccionar ante la violencia (Estévez, Jiménez y Moreno, 2011).

Dichas investigaciones, atienden a criterios sociométricos (como el grado de aceptación o rechazo por parte de sus compañeros) y establecen una clara vinculación entre el rechazo y la victimización escolar. Atendiendo a este tipo de análisis sociométrico, las investigaciones subdividen a los alumnos rechazados por sus iguales en dos categorías claramente diferenciadas: (a) los adolescentes rechazados-agresivos y (b) los adolescentes rechazados-introvertidos (Crick y Ladd, 1993; Dekovic y Gerris, 1994; Bierman, Smoot y Aumiller, 1993; Rabiner, Keane y Mackinnon- Lewis, 1993; Stewart y Rubin, 1995). Tal y como destacan estos trabajos, los adolescentes rechazados-introvertidos son pasivos y socialmente difíciles, se sienten solos, tienen expectativas negativas sobre cómo los tratarán los iguales y se sienten muy preocupados por pensar que pueden ser despreciados y atacados, son más vulnerables y corren el riesgo de poder ser agredidos por compañeros más violentos. Por su parte, los adolescentes rechazados-agresivos son aquellos que muestran severos problemas de conducta, altos niveles de conflictividad, de hostilidad y de comportamiento hiperactivo,

distraído e impulsivo, malinterpretan las conductas de otros y culpan a los demás de sus dificultades sociales.

A menudo, los sistemas de relaciones que se establecen entre los iguales en el contexto escolar, se organizan en torno a un esquema de dominio-sumisión. En este no solo participan agresor y víctima, sino que, además, están rodeados de “espectadores” que participan con menor o mayor actividad, unas veces a favor del agresor y otras en pos de la víctima. Se trata de un complejo entramado social con graves consecuencias para los implicados en este tipo de dinámicas (Ortega y Del Rey, 2003).

Atendiendo a esta clasificación, en nuestro estudio se analizarán conductas de victimización producidas por acciones visibles como la agresión física o verbal, que se producen entre alumnos de 15 a 18 años de edad y en la que los victimarios serán personas relacionadas con el centro educativo, es decir, los propios compañeros de aula o de centro. Finalmente, la conducta se realizará con una determinada intencionalidad, se excluyen por lo tanto todas aquellas acciones que se realizan de una forma accidental y que previsiblemente tendrá consecuencias en la víctima, incluyendo tanto el daño real como el potencial.

El fenómeno de la violencia escolar y, como consecuencia el de los alumnos que son víctimas, afecta a un importante número de adolescentes. Krug, Dohlberg, Mercy, Zwi y Lozano (2002) lo definen como uno de los problemas de salud pública más graves a desafiar, además, numerosos estudios establecen que entre el 10 % y el 20% de la población escolar a nivel mundial será víctima de violencia escolar (Oñate y Piñuel, 2007; Rodkin y Berger, 2008; Schwartz et al., 2001).

Por su parte, la victimización por los iguales en el ámbito escolar es un fenómeno que ha suscitado mucho interés en los últimos años debido principalmente a los resultados de estudios previos (Defensor Del Pueblo, 2007). Estos estudios reflejan que ser víctima de violencia escolar es un problema que afecta a un gran número de niños y adolescentes escolarizados y que, fruto de esta violencia, sufren graves consecuencias psicológicas y sociales. Investigaciones previas han señalado que la baja autoestima, la ansiedad, el estrés o una valoración negativa de la vida son consecuencias de la victimización escolar (Hodges y Perry, 1999; Hueber, 1991).

A pesar de las dimensiones del problema, son escasos los estudios que analizan el papel de la víctima en las situaciones de violencia producidos en contextos escolares. Pereda et al., (2014) en un análisis sobre el estado de la investigación en España, encuentran que, a pesar de apreciarse un creciente interés sobre el tema, en la mayor parte de las investigaciones existe una tendencia generalizada a centrarse en una única forma de victimización, destacando el acoso escolar o bullying. Este hecho impide considerar por una parte el fenómeno de la victimización en su conjunto, ya que las manifestaciones de ésta son muy variadas y, por otro lado, impide trabajar sobre las serias consecuencias que repercuten en el ajuste psicosocial de la víctima (Juvonen, Nishina, y Graham, 2000; Kupersmidt, Coie, y Dodge, 1990). En el presente estudio, el análisis que se lleva a cabo del fenómeno de la victimización escolar no se ajusta al realizado en la mayor parte de los estudios, ya que no se enmarca exclusivamente en la victimización producida a través del bullying. Así, mientras la víctima en una situación de bullying se caracteriza por no provocar el comportamiento agresivo de forma intencionada y por existir una relación de poder – sumisión entre el agresor y la víctima en el que ésta última se encuentra indefensa y sin capacidad para salir por sí misma de ella (Musitu et al., 2010), en el presente estudio se analiza de una forma más amplia, teniendo en cuenta cualquier tipo de victimización. El atender a cualquier tipo de victimización y no solo a la que cumple los criterios definitorios del bullying supone una contribución interesante al ámbito científico, pues la literatura a este respecto es escasa pese a que cualquier manifestación de la violencia tiene graves consecuencias en la salud y ajuste psicosocial de la persona (Juvonen, et al., 2000)

Cabe destacar en este sentido los estudios realizados por Lila, Herrero y Gracia (2008), cuyo objetivo fue analizar la frecuencia de seis tipos de victimización experimentada (hurtos, agresiones físicas, insultos, amenazas, chantaje e intimidación con arma). El estudio se realizó en una muestra de 1908 estudiantes valencianos de 13 a 18 años a través de sus experiencias con la familia, en la calle y en el colegio. Los autores encuentran, nuevamente, un alto porcentaje de victimización tanto en la calle como en el contexto escolar. Cabe destacar que sólo un 10,8% de los jóvenes encuestados no resultaron categorizados como victimizados.

El perfil de la víctima

Los alumnos víctimas de agresiones por parte de sus compañeros no tienen un perfil homogéneo. A pesar de esto, autores como Ortega (1998) destacan algunas características propias de los estudiantes que son susceptibles de sufrir agresiones por parte de sus compañeros. Las llamadas víctimas - violentas responden a un perfil de alumno que se implica en exceso, y a veces de una forma torpe y sin haber sido invitado, en las interacciones que realiza con los demás. El agresor utiliza esta serie de actitudes torpes como justificación de su respuesta agresiva.

Otro perfil de víctima muy diferente es el del alumno que está bien integrado en el sistema escolar, está muy valorado por el profesor y su rendimiento académico también es bueno. Estos alumnos provocan envidia y celos entre el resto de escolares y como consecuencia reciben agresiones a modo de burlas, marginación social o bromas pesadas (Ortega y Mora- Merchán, 2008). En otras ocasiones, la víctima corresponde a un perfil de alumno muy sobreprotegido por la familia, educado en un ambiente familiar y social tolerante y responsable y poco acostumbrado a los enfrentamientos agresivos. Se sienten débiles e inseguros cuando se enfrentan a situaciones violentas, suelen sufrir mucho e intentan encerrarse en un mundo más seguro como, por ejemplo, el familiar. Tienen un reducido número de amigos y huyen de la pandilla de “matones” para los que en muchas ocasiones es objeto de abuso (Ortega y Mora Merchán, 2008).

El tener una diferencia psíquica o física es también un factor que provoca una respuesta violenta por parte de los compañeros/as. Así, presentar una cierta dificultad en el desarrollo, participar en un programa especial para mejorar cierta competencia o, simplemente, tener una característica especial que lo diferencie de los demás como ser muy delgado o muy grueso, pueden convertir al alumno en víctima de abusos por parte de los compañeros/as (Ortega y Mora -Merchán, 2008). En otras ocasiones las víctimas se caracterizan por pertenecer a un grupo social diferente al de la mayoría como, por ejemplo, alumnos de etnia gitana. Para estos mismos autores, al valorar otros aspectos como, por ejemplo, su rendimiento académico, las investigaciones encuentran resultados diferentes, con lo que no necesariamente se asocia el perfil de la víctima con la del alumno

académicamente brillante. En cuanto a su capacidad de interacción social suelen ser alumnos con escasas habilidades sociales, aunque no siempre resultan ser estudiantes tímidos o reservados. En conclusión, no es un único factor el que media para convertir al alumno en víctima de violencia, sino que suelen interactuar varios de ellos.

En la última década, se han llevado a cabo algunas investigaciones centradas en la violencia y la victimización escolar y, en concreto, en el análisis de nuevos perfiles implicados en estas conductas. Además de los tradicionales roles de víctima, agresores y testigos se incluyen otros como el del defensor de la víctima, los asistentes del agresor, el espectador pasivo o el de la víctima agresiva (Pellegrini y Brooks, 1999; Solbergs, Olweus y Endersen, 2007). Por la importancia en el presente estudio, cabe destacar la figura de la víctima agresiva. Ante los ataques violentos de sus compañeros, las víctimas pueden reaccionar de diversas formas, así, mientras algunos alumnos adoptan una actitud pasiva y sumisa otros tienden a mostrar conductas hostiles. En función del tipo de interacción, estos alumnos han sido denominados, en la literatura científica, como *víctimas pasivas o sumisas* y *víctimas agresivas*. Es decir, la víctima puede responder a la violencia como una algo traumático que a la vez le provoque conductas depresivas, soledad y una baja autoestima (víctima pasiva o sumisa) o que, por el contrario, se muestre violento hacia sus agresores. Estévez, et al., (2013) justifican esta reacción agresiva de la víctima a través de lo que denominan como la *ley del silencio*, que impera entre los estudiantes ante situaciones de violencia. Esta ley impide que los adultos detecten esta situación y que, por tanto, no la atiendan, aumenta así la sensación de soledad ante el problema y la decepción y desconfianza ante las normas sociales, lo que puede llevar al alumno a utilizar la agresión como medio de defensa (Povedano, Cava, Monreal, Varela y Musitu, 2015).

Por su parte, Estévez et al., (2007a) establecen un perfil diferente para el alumno víctima-sumiso y el alumno víctima--agresivo. Así, establecen, como principales rasgos que caracterizan al alumno sumiso, el presentar un aspecto físico con algún tipo de desventaja, tener un rendimiento académico superior al del agresor, presentar una baja autoestima y sintomatología depresiva, muy sobreprotegido por sus padres y con muy poca independencia, son ignorados por sus compañeros de clase y tienen dificultades a la hora de ser escuchados por

ellos. Por el contrario, el perfil del alumno víctima-violento se caracteriza por mostrar niveles altos de ansiedad, por tener dificultades a la hora de relacionarse con los demás, por no respetar las normas sociales, ser impulsivos e impacientes, por informar de un trato familiar autoritario y poco respetuoso y por ser rechazados por sus compañeros de clase.

En la Tabla 5. Se presenta, atendiendo a lo establecido por los autores anteriormente mencionados, un perfil del alumno víctima de violencia escolar.

Tabla 5.

Características de los adolescentes víctimas-sumisos y víctimas-agresivos

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS	CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES
VÍCTIMAS SUMISAS Y VIOLENTAS	VÍCTIMAS SUMISAS
- Pertenecer a un grupo social diferente	- Poseen una apariencia física diferente
	- Su rendimiento académico es superior a los agresores y no tiene por qué ser inferior al resto
	- Presentan bajo nivel de autoestima y síntomatología depresiva.
	- Se sienten débiles e insensibles cuando se enfrentan a situaciones violentas.
	- Poseen escasas habilidades sociales, son tímidos y reservados.
	- Muestran niveles altos de ansiedad.
	VÍCTIMAS VIOLENTAS
	- Son impulsivas e impacientes
	- No respetan las normas sociales.
	- Presentan bajo nivel de autoestima y síntomatología depresiva
	- Muestran niveles altos de ansiedad.

CARACTERÍSTICAS FAMILIARES	CARACTERÍSTICAS COMUNITARIAS
VÍCTIMAS SUMISAS <ul style="list-style-type: none"> - Excesiva protección de los padres y escasa independencia - Se encierran en un mundo más seguro para ellos, la familia. - Ambiente familiar tolerante y responsable, no habituado a los enfrentamientos agresivos VÍCTIMAS VIOLENTAS <ul style="list-style-type: none"> - Informan de un trato familiar autoritario y poco respetuoso 	VÍCTIMAS SUMISA <ul style="list-style-type: none"> - Bien integrado en el sistema escolar. - Valorado por el profesor - Buen rendimiento - Provoca envidia y celos en el resto de los escolares VÍCTIMA VIOLENTA <ul style="list-style-type: none"> - Rechazados por sus compañeros - Poco escuchados por su grupo de iguales - Tienen dificultades al relacionarse con los demás.

Otros estudios complementan el perfil de los alumnos víctimas. En este sentido, cabe destacar el estudio realizado por Garaigordobil, Martínez-Valderrey y Aliri (2014), cuyos resultados permitieron identificar seis variables predictivas de la victimización escolar: alta exposición a la violencia a través de las nuevas tecnologías, ansiedad social, menor edad, pocas conductas agresivas, elevada percepción de violencia de tipo verbal y escasas conductas sociales positivas. En cuanto a la edad de los alumnos, las tasas más altas de victimización se dan principalmente entre los 12 y 13 años, aproximadamente (Orpinas y Horne, 2006), y con respecto al sexo de los participantes, son los chicos los que con mayor frecuencia se ven implicados en situaciones de violencia principalmente manifiesta (Defensor del pueblo, 2007).

Las consecuencias para ambos perfiles de víctimas son graves. Estévez et al., (2007a) determinan que estos alumnos suelen presentar una imagen de sí misma muy desfavorable, problemas de atención, sentimientos de soledad y desamparo, de desesperanza y de pérdida de interés hacia sus actividades académicas. Asimismo, presentan una importante insatisfacción con su vida, síntomas depresivos como la falta de apetito y el insomnio, dificultades para relacionarse con los demás, sentimientos de culpa y continuas quejas físicas como dolores de cabeza y de estómago. Estos mismos autores alertan, además, de que es muy difícil detectar este tipo de conductas, sobre todo en los primeros

momentos, porque el alumno agredido nunca denuncia este hecho. Si persiste en el tiempo se hará necesario buscar la ayuda de otros especialistas, pues se ha comprobado incluso que tiempo después de haber sufrido el abuso, el alumno sigue presentando secuelas a nivel psicológico.

Estos datos avalan la necesidad de prestar atención al fenómeno de la victimización, especialmente en la adolescencia, por la propia complejidad de la etapa y en el ámbito escolar, pues este ámbito se presupone de protección. Además, atendiendo concretamente a la victimización en el ámbito escolar se han encontrado relaciones entre ser víctima de violencia escolar y tener una baja autoestima (Cava, Musitu, y Murgui, 2007; Guterma, Hahm, y Cameron, 2002), sentimientos de soledad (Boivin, Hymel, y Bukowski, 1995; Storch y Masia-Warner, 2004), baja satisfacción con la vida (Martin, Huebner, y Valois, 2008) y síntomas depresivos y de estrés percibido (Herrero, Estévez y Musitu, 2006; Hunter, Mora-Merchán, y Ortega, 2004; Kumpulainen, Räsänen, y Puur, 2001). Cabe destacar igualmente, que a pesar de que existen numerosos estudios en la literatura científica que analizan los efectos de la victimización en la aparición de problemas de internalización, es decir, relacionados con los procesos de desarrollo interno de la persona (soledad, autoestima, depresión, estrés o satisfacción con la vida), son muy pocos los estudios que analizan los efectos de la victimización en factores externos tales como los resultados académicos o el riesgo de presentar conductas violentas o agresivas.

1.3. ESTUDIOS DE PREVALENCIA E INFLUENCIA DE VARIABLES PERSONALES Y CONTEXTUALES EN EL DESARROLLO DE DINÁMICAS DE VIOLENCIA Y/O VICTIMIZACIÓN ESCOLAR.

Los estudios realizados en España sobre violencia escolar presentan resultados de prevalencia muy heterogéneo debido, principalmente, al tipo de instrumento utilizado y a la conducta concreta que se evalúa. A continuación se describen estudios que analizan la prevalencia de los alumnos implicados en dinámicas de violencia y /o victimización escolar atendiendo tanto a situaciones de acoso escolar/bullying y cyberbullying y, en segundo lugar, a otros tipos de violencia también generalizados en el aula que, sin ajustarse a la definición de

bullying o cyberbullying, sí lo hacen respecto a la definición de conducta violenta/victimización tal y como se considera en este trabajo.

Por su relevancia, cabe destacar el estudio del Defensor del Pueblo sobre violencia y victimización escolar en España (2007). Dicho Informe se ha convertido en un referente para el análisis de la violencia escolar, su principal objetivo fue analizar la magnitud del problema de acoso entre iguales en los centros españoles de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante E.S.O.), se utilizó una muestra de 3000 estudiantes de 300 centros educativos de titularidad tanto pública como privada y concertada. Como instrumento de medida se utilizó un cuestionario en el que se recoge la opinión del alumno implicado en situaciones de acoso desde tres perspectivas diferentes: (a) como observador de la violencia; (b) como víctima; y (c) como agresor.

Los resultados se organizaron en torno a tres perspectivas, atendiendo a cuestiones diferentes. Así, en relación a los espectadores se analizaba el tipo de maltrato observado, la frecuencia y las propias reacciones ante la situación. Respecto a los alumnos víctimas, se evaluaban las relaciones sociales y sentimientos vividos por el alumno, así como el tipo de violencia experimentada (tipos de maltrato, frecuencia con que ocurre, número de personas implicadas y características, lugar del maltrato, apoyos ante la situación). Finalmente, en relación al alumno que comete las agresiones se atiende a: acciones cometidas, grupo de apoyo, reacciones de las víctimas y uso de las TIC para ejercer el acoso. Cabe destacar que dicho Informe no atiende específicamente a los parámetros definitorios de Bullying con lo que no se puede catalogar como tal, si se asemeja, por lo tanto, al concepto de violencia y victimización que se analiza en el presente estudio.

En este informe de 2007, los principales resultados en cuanto a prevalencia indicaron que el 3,9% del alumnado escolarizado en centros de E.S.O. habían sido victimizados por sus compañeros a través de violencia física, el 27,1% habían sido objeto de insulto y el 10,5 % habían sufrido situaciones de exclusión social. Por su parte, el 75% de los jóvenes entrevistados habían presenciado situaciones de violencia en el centro escolar, principalmente relacionadas con la violencia física y emocional. En cuanto a los agresores, el 7,6% de los alumnos entrevistados reconocieron haber agredido a alguno de sus compañeros alguna vez. El tipo de

maltrato ejercido fue, principalmente, la violencia emocional (78,8%), seguida del maltrato físico (59%).

Muy en relación con el Informe del Defensor del Pueblo, cabe destacar los recientes Informes llevados a cabo por la Fundación Save the Children y la Fundación ANAR en 2013. El estudio realizado por Save the Children sobre acoso y ciberacoso publicado en 2013 fue realizado con una muestra de 123 niños y niñas de edades comprendidas entre los 8 y los 13 años de edad de cinco ciudades españolas, los resultados indicaron que el 40% de los niños y las niñas habían vivido situaciones de acoso alguna vez en su vida y que el 52% habían presenciado situaciones de acoso en el centro. Por su parte, el 4% de ellos manifestó haber experimentado alguna situación de ciberacoso y el 24% haber sido espectador de ciberacoso.

Por su parte, la fundación de ayuda a niños y adolescentes en riesgo (ANAR), entidad que forma parte del Observatorio para la Convivencia Escolar de la Comunidad de Madrid, en uno de sus últimos informes en 2016 titulado “Acoso escolar: I estudio sobre el bullying según los afectados y líneas de actuación”, analiza, a través de los casos atendidos desde los canales que la propia fundación tiene habilitados para ello (atención telefónica principalmente), la evolución del acoso escolar desde 2009 hasta 2016. Los resultados destacan que los casos de acoso escolar atendidos en 2015 aumentaron un 75% frente al año anterior, que el 45% de los casos de abuso lo sufrieron chicos y chicas de entre 11 y 13 años, que más del 40% de los casos padece el problema desde hace más de un año, que el 70% lo sufre a diario y que el 51% de las personas que sufren acoso son chicas frente al 49% que son chicos.

Además, el estudio de la fundación ANAR (2016) informa que el medio que más se utiliza para el acoso es el uso intensivo de nuevas tecnologías, que el momento en que se realiza es, principalmente, a la salida del colegio y que los motivos que expresan las víctimas de por qué son agredidas se vinculan a características personales, tales como ser poco hábiles en las relaciones sociales, estar fuera de la moda, tener defectos físicos, discapacidades o ser diferentes. En cuanto a los factores relacionados con la comunicación de estas situaciones, el 30% de las víctimas decide no contarlo a sus padres argumentando que no quieren preocuparles o hacerles sufrir, porque temen una sobrerreacción ante el

colegio o ante los acosadores o porque tienen miedo porque manifiestan que ya hay suficientes situaciones conflictivas en casa por las que sus padres no se sienten orgullosos o satisfechos con ellos, es decir, ocultan la agresión por no generar más conflictos en la familia. .

La variabilidad en las prevalencias de los comportamientos violentos queda patente en la revisión de los principales estudios a nivel nacional sobre incidencia de la violencia escolar llevada a cabo por Dobarro (2011). Tal y como se indica en la Tabla 6, a través de este estudio se analizan los cinco grandes informes sobre violencia escolar de ámbito nacional, así como el instrumento de estudio utilizado, la muestra y el tipo de violencia analizada. Se ha tenido en cuenta este informe porque se analizan estudios de ámbito nacional con un importante impacto en la sociedad.

La variabilidad en tipo de conducta evaluada y en el instrumento utilizado también queda patente en otros estudios (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Nuñez y González-Pineda, 2006; Álvarez-García et al., 2007, 2010; Fernández-Baena et al., 2011. Así, Álvarez et al. (2006), presentan un nuevo instrumento de medida de la violencia, Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE), a través del cual se evalúan cinco dimensiones de la violencia escolar: (a) violencia física indirecta por parte del alumnado; (b) violencia verbal del alumnado hacia compañeros; (c) violencia física directa entre alumnos; (d) violencia verbal del alumnado hacia el profesorado; y (e) violencia del profesorado hacia el alumnado. Participaron en el estudio 1637 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Posteriormente, Álvarez García et al., (2007) utilizando como instrumento de medida el CUVE, analizan, en una muestra de 1742 estudiantes de Secundaria, la prevalencia de estas cinco manifestaciones de violencia en alumnos que nunca habían repetido un curso y en alumnos que al menos habían repetido una vez. Los resultados indicaron que son la violencia verbal entre alumnos, seguida de la violencia verbal de alumnos hacia profesores, las que más se repiten tanto para alumnos repetidores como para los que no han repetido curso nunca.

Tabla 6. *Estudios nacionales de prevalencia de violencia escolar en centros educativos.*

Autor y año	Centros	Particip.	Nivel educativo	Muestreo	Instrumento y tipo de agresión que se evalúa	¿Instrum. validado?	Resultados
Martín, Rodríguez y Marchesi (2003)	90	11034	1º a 4º ESO	No se indica	Cuestionario Maltrato entre iguales, vandalismo, disrupción y violencia alumnos a profesores y viceversa.	No	El tipo de violencia más habitual es la violencia verbal, las faltas de respeto del profesor al alumno (tenerle manía o ridiculizarle) y las disrupciones en las aulas
Serrano e Iborra (2005)		800	1º a 4º ESO	Estratificado	Encuesta telefónica	No	El 75% de los alumnos ha sido testigo de agresiones, el 14,5 % han sido víctimas y el 7,6% han sido agresores.
Oñate y Piñuel (2007)		24990	2º Primar a 1º Bachiller	No se indica	Cuestionario AVE-Acoso y Violencia escolar- (Piñuel y Oñate, 2006)	Si	La tasa de acoso se sitúa en torno al 23,3% y dentro de éste, más de un 25% manifiestan sufrirlo desde hace más de un curso académico
Defensor de Pueblo (2007)	300	3000	1º a 4º ESO	Estratificado	Cuestionario	No	El 7,6% de los alumnos afirmaba haber agredido alguna vez. El 75% presenció situaciones violentas
Díaz-Aguado (2010)	301	23100	1º a 4º ESO	Estratificado	Cuestionario	No	Tasas de prevalencia: 2,4% agresor y 3,8% víctima

Nota: Adaptado de Dobarro (2011)

Por su parte, Fernández -Baena et al., (2011), con el objetivo de analizar la violencia de bajo o moderado impacto, diseña el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO). Esta escala contiene 102 ítems relativos a aspectos demográficos, percepción del clima escolar, seguridad, apoyo social, deseabilidad social, victimización de violencia escolar y hostilidad. Para los autores, este cuestionario permite analizar un tipo de violencia de menor intensidad pero que se presenta con mayor frecuencia en las escuelas, en comparación con el acoso escolar o bullying.

Por su parte, Estévez et al., (2007b) analizaron los datos de prevalencia de diferentes estudios a nivel nacional en función del tipo de conducta violenta manifestada o sufrida. Así, atendiendo a este criterio, establecen que los estudios que analizan la violencia física en los centros educativos españoles (entendida como un comportamiento violento e intencional donde existe contacto físico), señalan que un 15% de los estudiantes de edades comprendidas entre los 10 y los 16 años están implicados en comportamientos de este tipo. De estos, un 10% serían agresores y el 5% restante víctimas. Atendiendo a la violencia verbal (entendida ésta como cualquier comportamiento que implica insultos hacia el compañero o hacia el profesorado, hablar mal de otros o poner mote), los diferentes estudios establecen que el 35% de los estudiantes son insultados o llamados con mote desagradables, mientras que el 10% de los estudiantes reciben amenazas verbales para obligarles a hacer algo en contra de su voluntad. En cuanto a la exclusión social (ser rechazado e ignorado por los compañeros), un 14% de los alumnos son ignorados y el 15% son excluidos tanto en tareas académicas como de ocio. Finalmente, en relación al vandalismo (ej., rotura de materiales pertenecientes al centro o hacia las propiedades de los alumnos) los estudios establecen que lo ejercen un 1,3 % de los estudiantes y el 4% son víctimas de estas conductas violentas. Las conductas que suponen un delito porque suponen la transgresión de una ley (como el robo), son las menos frecuentes, el 1,5% de los alumnos se implican en estos actos (principalmente el robo) y el 7% son víctimas de robos en la escuela. En la tabla 7, se especifican las prevalencias de cada una de las formas de violencia especificados anteriormente según los autores.

Tabla 7.

Porcentaje de alumnos implicados en diferentes manifestaciones de violencia en las aulas.

TIPO DE VIOLENCIA	PORCENTAJE DE ALUMNOS IMPLICADOS
- Agresiones físicas	10%
- Agresiones verbales	35%
- Aislamiento, rechazo	14%
- Amenazas	10%
- Exclusión del grupo	15%
- Robos	1,5%
- Vandalismo	1,3%

Nota: Adaptada de Estévez, Jiménez y Musitu (2007)

Por su parte, Inglés et al., (2008) analizan la prevalencia de la conducta agresiva en una muestra de 2022 estudiantes de ESO de 12 a 16 años, pertenecientes a 20 centros educativos de Alicante y Murcia. Utilizan como instrumento para medir la agresividad el Teenage Inventory of Social Skills (TISS). Los resultados situaron los datos de prevalencia de alumnos agresivos en el 16,12% de la muestra total. Añaden, además, que el porcentaje de chicos agresivos fue significativamente más elevado que el de las chicas en todos los cursos evaluados. Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras (2007), a través del Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar, analizan la prevalencia de conductas violentas en centros escolares de cuatro países europeos (España, Francia, Australia y Hungría), para el caso de España el 65,4% de los estudiantes españoles destacó que en su instituto los alumnos se insultaban y el 48,8% de los alumnos informó de la existencia de peleas en su centro.

En cuanto a la figura de la víctima de violencia escolar, cabe destacar los estudios realizados por Pereda et al.,(2014), en los que se analizan los datos de prevalencia en cuanto a victimización infanto- juvenil publicados en España en los últimos años. Estos autores destacan que, a pesar de existir un aumento en el número de investigaciones realizadas sobre el fenómeno de la victimización escolar en España, los estudios presentan ciertas limitaciones que se deben subsanar. Así, Pereda et al. (2014) afirman que la mayor parte de los trabajos se han llevado a cabo partiendo de los datos obtenidos por los servicios de atención

al menor de las distintas Comunidades Autónomas o a través de encuestas dirigidas a grupos de edad adulta, estos hechos generan la pérdida de información respecto a estas conductas y generan sesgos acerca de la incidencia de la victimización en los grupos de edad más jóvenes. Además, estos autores señalan una tendencia generalizada en las investigaciones a centrarse en la victimización enmarcada dentro de la dinámica de acoso entre escolares o bullying, obviándose aquellas conductas de victimización que quedan al margen de esta dinámica. Otra de las carencias observadas es la ausencia de un instrumento de evaluación estandarizado con robustas propiedades psicométricas que permita realizar una observación exhaustiva sobre la victimización en adolescentes. Pereda et al. (2014) destacan que en el 20% de los trabajos analizados se ha creado un instrumento propio que no cuenta con estudios de fiabilidad y/o validez.

Atendiendo a estas cuestiones, no es de extrañar que sean escasos los trabajos que analizan la prevalencia de alumnos víctimas de violencia atendiendo a la reacción pasiva o agresiva de éstos. Los estudios existentes indican que el grupo de alumnos víctimas sumisas constituyen una mayor proporción que el de víctimas agresivas (Olweus, 2001). Sin embargo, el grupo de víctimas-violentas supone un grupo de mayor riesgo de desarrollar problemas de desajuste emocional y psicosocial (Estévez et al., 2008). Olweus (2001) señala que la víctima agresiva reúne las características propias de la víctima y del agresor, presentando, por lo tanto, un gran desajuste emocional y un déficit notable en habilidades sociales y de interacción con los iguales. Otros estudios como los de Estévez et al., (2010) y Povedano et al., (2012a) establecen que los alumnos que son objeto de agresiones pero que también agreden a sus compañeros sufren en mayor medida que sus compañeros consecuencias graves para su salud psicosocial. Esta cuestión queda avalada en otros trabajos, en los que se vincula la victimización escolar con una baja autoestima, ansiedad, estrés y una valoración negativa de la propia vida (Hodges y Perry, 1999; Hueber, 1991).

Dado que uno de los objetivos del presente estudio es el análisis de la situación de violencia y/o victimización escolar en los centros de educación secundaria de la Región de Murcia, es necesario el análisis de aquellos estudios que evalúan situaciones de violencia específicamente en centros de la Región. Este

es el caso del Informe sobre convivencia del Observatorio para la Convivencia Escolar de la Región de Murcia en el que se evalúa el clima de los centros educativos de la Región anualmente. El informe sobre convivencia de 2013 se llevó a cabo a través de la recogida de información sobre los expedientes disciplinarios abiertos por conductas consideradas gravemente perjudiciales para la convivencia, cometidos por los alumnos en sus respectivos centros educativos.

Del total del informe se desprenden los siguientes datos: (a) durante el curso académico 2012-2013 se tramitaron un total de 509 expedientes disciplinarios por conductas consideradas gravemente perjudiciales para la convivencia escolar o por la reiteración de conductas más leves pero contrarias a las normas de convivencia; (b) las conductas consideradas como graves para la convivencia escolar que más se han repetido son: los actos graves de indisciplina, injuria u ofensa contra los miembros de la comunidad educativa (21,98%), la agresión grave física o moral, la discriminación grave, así como la falta de respeto a la integridad y dignidad personal de cualquier miembro de la comunidad educativa (20,58%) y la reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia como la falta de puntualidad o acudir al centro sistemáticamente sin el material necesario (11,32%); y (c) las conductas que menos se repitieron fueron el incumplimiento de la falsificación de documentos (0,99%) y el incumplimiento de la sanción impuesta (1,40%).

El mismo Informe publicado por el Observatorio en el año 2014 y referido al curso académico 2013-2014 indica que se tramitaron un total de 523 expedientes por conductas que perjudicaban gravemente la convivencia escolar. Del total de expedientes tramitados 409 corresponden a los cursos de E.S.O. Tal y como se especifica en la Tabla 8, la evolución del número de expedientes tramitados por conductas consideradas graves para la convivencia en los centros educativos de la Región de Murcia ha ascendido ligeramente.

Tabla 8.

Número de expedientes incoados desde el curso 2005-2006 hasta el curso 2013-2014.

Curso escolar	Número de expedientes	Alumnado matriculado
2005-2006	499	191.265
2006-2007	513	188.707
2007-2008	499	196.479
2008-2009	526	198.592
2009-2010	506	205.006
2010-2011	512	215.046
2011-2012	485	215.706
2012-2013	509	217.363
2013-2014	523	292.982

Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar de la Región de Murcia. Informe 2014.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en dicho Informe, son los datos relativos a las diferencias en función del sexo. Tal y como indica la Tabla 9, el número de alumnos expedientados ha sido notablemente superior al de alumnas expedientadas.

Tabla 9.

Comparativa en función al sexo de los alumnos.

	CURSO 2012-2013		CURSO 2013-2014	
	NÚMERO	PORCENTAJE	NÚMERO	PORCENTAJE
ALUMNOS EXPEDIENTADOS	407	79,96%	417	79,93%
ALUMNAS EXPEDIENTADAS	102	20,04%	106	20,27%
TOTAL EXPEDIENTES	509	100 %	523	100%

Nota: Adaptada de Observatorio para la Convivencia Escolar de la Región de Murcia. Informe 2014.

Es importante clarificar de forma más específica qué conductas son las que se consideran gravemente perjudiciales para la convivencia escolar (en adelante CGP) y cuáles se consideran como conductas contrarias a las normas de convivencia del centro, con el objetivo de especificar en qué porcentaje aparecen cada una de ellas en las aulas de la Región.

Así, atendiendo al Informe publicado en 2014 y en cuanto a las distintas conductas tipificadas como CGP, cabe destacar que son las agresiones físicas, morales o de discriminación grave y las faltas de respeto que agreden contra la integridad y la dignidad de cualquier miembro de la comunidad educativa las conductas más prevalentes (23,8%), mientras que las conductas dirigidas a estimular en otros la comisión de una falta grave son las menos frecuentes. Para el caso de las conductas tipificadas como contrarias a las normas de convivencia del centro, cabe destacar las faltas injustificadas de asistencia o de puntualidad como las que se producen con mayor frecuencia, siendo las conductas dirigidas a dañar el material del centro escolar las que con menor frecuencia se producen. En la tabla 10, en la página siguiente, se especifican las principales conductas perjudiciales para la convivencia escolar en la Región de Murcia.

Otros estudios que analizan datos de prevalencia, atendiendo al fenómeno bullying, entre los alumnos de secundaria de la Región de Murcia, son los llevados a cabo por Cerezo y Esteban (1992), en el que participaron un total de 317 estudiantes de la Región de edades comprendidas entre 10 y 16 años. Los resultados de este trabajo establecieron que el 11,4% de los alumnos estaban implicados en situaciones de acoso como violentos y el 5,4% como víctimas. Esta misma autora (Cerezo, 2009) sitúa en torno al 22% la incidencia del bullying en estudiantes de Educación Secundaria de la Región de Murcia, de ellos un 9% ejercen como agresores y un 12% como víctimas. En esta línea, Arnáiz, Cerezo, Giménez y Maquillón (2016), analizaron recientemente la situación de bullying y cyberbullying en las etapas de educación secundaria y bachillerato de la Región. En este trabajo participaron un total de 1353 alumnos y sus resultados sitúan la incidencia de bullying en un 12% frente al cyberbullying que se situó en un 7,7%.

Frente a los trabajos que se centran en la dinámica bullying, Piñero, Areense, López y Torres (2014) analizaron la incidencia de la violencia y la victimización escolar en los centros de Secundaria de la Región. En el estudio participaron un total de 2503 estudiantes y sus resultados sitúan al 50% de la muestra como implicado en alguna situación de violencia y al 40% como alumnos victimizados. Los tipos de violencia que se analizan son principalmente físicos, verbales y relacionales, llevados a cabo de forma directa o indirecta a través principalmente de las TICs.

Tabla 10.

Prevalencia de conductas perjudiciales para la convivencia escolar en la Región de Murcia

Tipificaciones de CGP para la convivencia	% respecto al total
- Agresión física, moral, discriminación grave y falta de respeto a la integridad y dignidad de cualquier miembro de la comunidad educativa.	23,87%
- Actos graves de indisciplina o injuria.	22,81%
- Amenazas o coacciones a miembros de la Comunidad Educativa.	10,30%
- Las acciones perjudiciales para la salud y la integridad personal o la incitación a las mismas.	8,18%
- La reiteración de conductas contrarias a las normas de convivencia.	7,99%
- Actos injustificados que perturban el normal funcionamiento del centro	6,64%
- Las vejaciones o humillaciones contra cualquier miembro de la comunidad educativa, particularmente si tienen componente sexista o xenófobo, o contra alumnos con NEE o de nuevo ingreso.	5,29%
- Los daños graves causados en los locales, material o documentos del centro o en los bienes de otros miembros de la comunidad educativa.	4,72%
- La introducción en el centro de objetos y sustancias peligrosas o perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa.	3,95%
- La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.	2,02%
- Las conductas contrarias a la convivencia recogidas en el artículo 48, si concurren circunstancias de colectividad o publicidad intencionada.	1,92%
- El incumplimiento de las sanciones impuestas.	1,35%
- La incitación o estímulo a la comisión de una falta gravemente perjudicial para la convivencia.	0,96%
Tipificación de conductas contrarias a las normas del aula	Media por centro
- Faltas injustificadas de puntualidad y de asistencia.	477,40
- Actos de indisciplina, incorrección o desconsideración a cualquier miembro de la Comunidad Educativa.	73,8
- No respetar el derecho al estudio de los compañeros.	60,77
- No traer el material necesario o no realizar las tareas.	54,70
- Actos que perturben el desarrollo normal de las actividades del centro.	54,20
- Incitación o estímulo a la comisión de una falta contraria a las normas.	5,19
- Causar daño en las instalaciones del centro, material de éste o de los miembros de la comunidad educativa.	4,95
- Deteriorar las condiciones de higiene del centro.	2,44

Nota: Adaptado de Observatorio para la Convivencia Escolar de la Región de Murcia. Informe 2014

En general, los datos de prevalencia que se han analizado hasta el momento indican una presencia generalizada de conductas violentas y de victimización escolar en las aulas, siendo esta sensiblemente más prevalente cuando no se atiende a las restricciones establecidas dentro de la dinámica bullying. Este preocupante fenómeno ha llevado a los diferentes profesionales del campo de la educación a identificar y evaluar qué aspectos están implicados en el desarrollo de estas conductas violentas. Tal y como se refleja en las investigaciones anteriormente mencionadas, existe una gran variabilidad en cuanto a los datos de prevalencia. Este hecho se debe a la necesidad de distinguir entre diferentes tipos de conducta violenta y victimización y, como consecuencia, a la disparidad en la forma de evaluación. En la literatura científica actual existen una gran cantidad de pruebas que pretenden medir las conductas violentas o la victimización, lo cual dificulta las comparaciones y genera disparidad en los análisis de las prevalencias (Torregrosa, Inglés, Estévez, Musitu y García-Fernández, 2011). Asimismo, el que los informes más relevantes en el ámbito nacional atiendan a los parámetros de evaluación de la dinámica bullying hace que resulte complejo el análisis de otras conductas que son igualmente violentas pero que, sin embargo, no se tienen en cuenta porque no pueden categorizarse en esos términos.

Prevalencia de alumnos implicados en dinámicas de violencia y/o victimización escolar atendiendo a variables personales

Tal y como se ha establecido, los datos de prevalencia de la violencia y la victimización escolar difieren en función del instrumento que se utiliza para su medición y del tipo de conducta que se pretende medir. Esta variación en los datos de prevalencia resulta también significativa si se atiende a variables como el sexo, el curso, el tipo de colegio (público, concertado o privado) o la nacionalidad de estudiante.

En relación al sexo de los alumnos implicados en conductas violentas, la literatura científica recoge un considerable número de estudios que coinciden en informar que los chicos se implican en mayor medida que las chicas en este tipo de comportamientos. En esta línea, Inglés et al. (2008) encontraron que la prevalencia de conductas violentas en chicos (22,16%) fue significativamente superior a la de las chicas (5,96%), independientemente del curso académico, y

que el porcentaje de chicas con conductas prosociales fue significativamente mayor que el de los varones. Los autores explican estos resultados atendiendo a que sería la propia predisposición innata para la empatía de las lo que influiría en un mayor control de su comportamiento agresivo, mientras que, para el caso de los chicos, serían los cambios hormonales los que influirían de forma significativa en el aumento de agresividad. Asimismo destacan que tanto mujeres como hombres reciben pautas educativas diferentes basadas en estereotipos sexuales. Así, mientras que en los hombres se fomenta la aserción negativa (defensa de sus derechos y la expresión de desagrado), el comportamiento competitivo y agresivo y la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto, a las mujeres se les enseña a anteponer las necesidades ajenas, a reservarse sus opiniones y a inhibir sus deseos, inhibiendo así las conductas de tipo violento.

Este estudio coincide con el de Povedano, Estévez, Martínez y Monreal (2012) quienes, a través de un estudio realizado con adolescentes españoles de entre 11 y 17 años de edad y en la que se utiliza como instrumento la Escala de Conducta Violenta (ECV; Estévez, Musitu y Herrero, 2005), también destacan que son los chicos los que más participan en comportamientos violentos. Dichos resultados se relacionan con estereotipos masculinos tradicionales, en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control absoluto y la violencia. Ambos trabajos son coherentes, para la explicación de estas diferencias, con lo establecido a través de la Teoría de las dos Culturas (Maccoby, 1998; Maccoby y Jacklin, 1974), en la que se mantiene que las chicas utilizan una forma de socialización con los iguales caracterizada por la comunicación positiva y cooperativa, mientras que los chicos utilizan estrategias de socialización más dominantes e instrumentales caracterizadas, por tanto, por más comportamientos de tipo violento.

Existe, en definitiva, un cierto consenso entre la comunidad científica en destacar el superior riesgo de los chicos para participar en situaciones de violencia escolar (Bettencourt y Miller, 1996; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009; Inglés et al., 2008; Povedano et al., 2012b). Aspecto que ha sido también corroborado en muestras extranjeras (e.g. Alikasifoglu et al., 2004; Davis et al., 1999; Chen y Astor, 2009; Loukas et al., 2005; Marcus, 2007; Serrano, El-Astal y Faro, 2004; Rudatsikira et al., 2008; Undheim y Sund, 2010)

En relación a la victimización escolar, Pulido y Martín (2011), analizan diferencias de sexo en situaciones de violencia escolar en una muestra de 1635 adolescente escolarizados en 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, bachillerato, ciclos formativos de grado medio y garantía social de la Comunidad de Madrid. Sus resultados afirman que las víctimas femeninas sufren en mayor medida situaciones de violencia verbal y de exclusión que los chicos, mientras estos últimos presentan una mayor participación en situaciones de violencia física, hacia la propiedad y las personas. Estos resultados coinciden con otros (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999).

Otras de las variables que se deben tener en cuenta en el análisis de la violencia y la victimización escolar en las aulas son las referidas al curso académico o edad. En este sentido, Díaz-Aguado et al., (2004) atendiendo a estudios retrospectivos realizados a partir de lo que recuerdan los adultos, encuentran que la frecuencia de episodios de violencia y de victimización escolar alcanza su máximo nivel durante la adolescencia media, detectándose como curso de riesgo segundo y tercero de E.S.O. Por su parte, Cangas et al., (2007) analizan la prevalencia de diferentes problemas de violencia y victimización escolar en una muestra de 1629 alumnos de España, Austria, Francia y Hungría. Los niveles más altos en cuanto a violencia escolar se encontraban en alumnos con una edad media de 14.34 años (2º ESO). En este mismo sentido, Martín, Rodríguez y Marchesi (2003) afirman que los estudiantes de primer ciclo de secundaria reportan mayores niveles de violencia tanto percibida como recibida en comparación con los estudiantes de ciclos superiores, pues a medida que avanza la vida escolar las conductas violentas y de victimización escolar disminuyen.

Por su parte, O'Moore (2000), al estudiar la victimización en una muestra de 942 estudiantes escoceses de secundaria entre 13 y 16 años, concluyó que el nivel de victimización del que eran objeto las chicas decrecía a partir de los 13-14 años. Sin embargo, en el caso de los chicos es a partir de los 14-15 años. Estos datos son semejantes a los encontrados respecto a la violencia en población española. Así, Andreu, Peña y Graña (2002), al analizar los comportamientos agresivos en un rango de edad de 15 a 25 años, constataron que fueron los adolescentes de menor edad (15-16 años) los que presentaban mayores conductas violentas físicas y

verbales. Resultados similares fueron avalados por Santisteban, Alvarado y Recio (2007) al analizar las diferencias en comportamiento agresivo entre preadolescentes (9-11 años) y adolescentes (14-17 años), destacaron que fueron los adolescentes de menor edad quienes presentaron puntuaciones significativamente más altas en conducta agresiva física y verbal.

Pese a la tendencia identificada en los estudios anteriormente mencionados, también existen trabajos que ponen en entredicho estas diferencias. Este es el caso del estudio realizado por Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen (2003) quienes, al analizar las diferencias de edad en el comportamiento agresivo de estudiantes de 6º curso de primaria hasta 1º de Bachillerato (evaluado a través del *Teenage Inventory of Social Skills*), no encontraron diferencias significativas en la prevalencia de conductas violentas en los diferentes cursos. Resultados similares obtuvieron Andreu, Peña y Ramírez (2009), al no encontrar diferencias significativas en el comportamiento violento de alumnos entre los grupos de 12-13 años, 14-15 años y 16-17 años. Sin embargo, en aquellos trabajos en los que sí se constatan diferencias queda de manifiesto que los comportamientos violentos son más prevalentes en la adolescencia media y desaparecen a medida que avanza la edad (Andreu et al., 2002 y Santisteban, et al., 2007).

Los resultados obtenidos en cuanto a la titularidad del centro destacan una mayor prevalencia de conductas violentas y de victimización escolar en centros de titularidad pública. En este sentido Félix, Soriano y Godoy (2009) en un estudio realizado en la Comunidad Valenciana, observaron que los centros públicos registraron tres veces más incidentes violentos que los centros privados y que dicha distribución no coincidía con la distribución existente por titularidad en los centros de la Comunidad Valenciana.

Atendiendo a la variable nacionalidad de los estudiantes, las investigaciones llevadas a cabo sobre violencia escolar demuestran que, en contextos multiculturales, la presencia de alumnado inmigrante es percibida por parte del profesorado como causa de la conflictividad escolar y en particular de los fenómenos de violencia escolar (Díaz-Aguado, 2003; Pámies, 2011). Sin embargo, tal y como establece Soriano (2007) se debe considerar esta afirmación relativa y supeditada a las formas en las que la institución educativa organice y gestione la interacción entre sus miembros. Así, el tratamiento dado a la

diversidad en muchos centros escolares, actuando como si no existiera y no estableciendo medidas específicas para su abordaje, genera escenarios propicios para la existencia de problemas de convivencia. De hecho, tal y como destaca Díaz- Aguado (2012), el hecho de estar en minoría y de ser percibido como diferente incrementa la posibilidad de ser elegido como víctima.

Cabe destacar que la edad, el sexo, el curso académico, la titularidad del centro o la nacionalidad de los estudiantes son variables a considerar en el estudio de la violencia escolar pero que, sin embargo, no existen datos concluyentes sobre su influencia en las conductas violentas y/o de victimización escolar. Dado que los datos de los trabajos previos ponen de manifiesto la variabilidad de los resultados al atender a las variables edad, curso académico y nacionalidad, son necesarios nuevos trabajos para tratar de esclarecer estas cuestiones.

CAPÍTULO II. AUTOCONCEPTO Y ADOLESCENCIA

2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL AUTOCONCEPTO

Los primeros planteamientos sobre autoconcepto lo consideraban como un constructo unidimensional y global basado en la idea de que las percepciones que cada uno tiene sobre sí mismo conformaban un todo unificado (Coopersmith, 1967). Sin embargo, en la actualidad, el autoconcepto se interpreta desde una concepción jerárquica y multidimensional (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976). Así, se define como las percepciones que el individuo tiene sobre sí mismo, basadas en sus experiencias con los demás y en las propias atribuciones que el individuo hace sobre sus propias conductas (Shavelson, et al., 1976). En esta misma línea, García y Musitu (1999) definen el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual.

El modelo estructural más apoyado en la actualidad y que se utiliza como referencia en el estudio del autoconcepto en el contexto escolar es precisamente el que proponen Shavelson et al. (1976). Este modelo (tal y como se observa en la Figura 3) parte, a través de una estructura jerárquica, de un autoconcepto general que se descompone en dos dimensiones, la académica y la no académica. En la dimensión académica se contemplan las materias escolares y en la dimensión no académica se contemplan los componentes social, emocional y físico del autoconcepto. En dicho modelo se integran tanto aspectos descriptivos como valorativos del autoconcepto, se trata de un modelo dinámico y su organización interna es útil para asimilar el conocimiento, guiar el comportamiento y adaptarse a las necesidades del ambiente (González-Pineda, Nuñez, González-Pumariiega y García- García, 1997).



Figura 3. Organización jerárquica del autoconcepto.
Adaptación del modelo de Shavelson et al. (1976)

Junto al carácter multidimensional del autoconcepto se tendrá en cuenta otra característica que se considera esencial, la *estabilidad versus maleabilidad del autoconcepto*. Esta es entendida ésta como la capacidad de mantenerse estable y cambiante a la vez; estable en sus aspectos más profundos y nucleares y cambiante en aquellos otros más relacionados con el contexto (García y Musitu, 2009). El autoconcepto se conforma de diferentes elementos que, a su vez, están interconectados entre sí pero son claramente distinguibles. Estos elementos se relacionan directamente con diferentes comportamientos humanos (Musitu, García y Gutiérrez, 1994). De hecho, tal y como indica Machargo (1991), una de las funciones más importantes del autoconcepto es, precisamente, la autorregulación de la conducta del individuo a través de un proceso de autoevaluación, de tal forma que el comportamiento de una persona dependerá en gran medida de su autoconcepto en ese área.

Por su parte, Burns (1982) diferencia entre tres componentes del autoconcepto: (a) el componente cognitivo; son las percepciones e ideas que el sujeto tiene de sí mismo, supone una concepción descriptiva del autoconcepto; (b) el componente emocional o evaluativo; es el análisis y la valoración personal que realiza el sujeto sobre su componente cognitivo, está más relacionada con la autoestima; y (c) el componente activo; es el comportamiento que manifiesta el sujeto y que es congruente con las dimensiones cognitiva y emocional. Estas

teorías clásicas destacan el carácter multidimensional del autoconcepto y la complejidad en su estudio ya que son muchos los componentes que intervienen en su desarrollo.

La diferenciación conceptual entre el autoconcepto y la autoestima resulta en la actualidad controvertida, hasta el punto de que ambos conceptos se utilizan, en muchas ocasiones, de forma indistinta para definir la concepción que la persona tiene sobre sí misma. Shavelson et al., (1976) conciben el autoconcepto y la autoestima como dos términos afines y por lo tanto inseparables, afirman además que las descripciones y evaluaciones de uno mismo se relacionan empíricamente. Definen el autoconcepto como las percepciones que una persona tiene sobre sí misma, formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente y en las que por lo tanto influyen los refuerzos y el *feedback* de otras personas significativas. Por su parte, Coopersmith (1967) establece una diferenciación conceptual entre ambos constructos, describiendo, por un lado, el autoconcepto como las opiniones, hipótesis e ideas que un individuo tiene sobre sí mismo que se organizan y se utilizan para definirse ante uno mismo y ante los demás, y por otro lado, define la autoestima como las actitudes que uno tiene hacia sí mismo como consecuencia de la valoración de su propio autoconcepto (de esas autopercepciones), se trata por tanto de un juicio personal sobre la propia valía o competencia personal. En este sentido, González - Pineda et al., (1997) al definir las diferentes dimensiones que establece el modelo multidimensional de Shavelson et al., (1976), destacan una doble vertiente; la descriptiva o autoimagen (cómo percibo que soy) y la valorativa o autoestima (cómo valoro mi autoimagen).. En este sentido, la autoestima estaría vinculada con un autoconcepto ideal que incluiría no sólo lo que nos gustaría ser sino lo que a los demás les gustaría que yo fuese (González-Pineda et al., 1997).

Así, los términos autoconcepto y autoeficacia en ocasiones también son utilizados de forma indistinta en el ámbito académico. Sin embargo, Bong y Skaalvik (2003) establecen las siguientes diferencias: (a) el autoconcepto se caracteriza por la *habilidad* percibida en una determinada área, mientras que la autoeficacia hace referencia a la *confianza* para desempeñar una determinada tarea; (b) el autoconcepto está influenciado por la comparación social y refleja las valoraciones de otros significativos, mientras que la autoeficacia se basa en

comparaciones con estándares establecidos; (c) el autoconcepto se refiere a percepciones basadas en hechos pasados mientras que la autoeficacia se basa en percepciones orientadas al futuro (e.j., seré capaz de superar esta prueba de cálculo matemático) y (d) el autoconcepto incluye percepciones globales sobre la valía de una determinada área mientras que la autoeficacia establece juicios sobre tareas o actividades concretas.

García y Musitu (1995) en la elaboración del cuestionario de medida del autoconcepto “Autoconcepto Forma 5” (AF5), utilizado en el presente estudio, a pesar de reconocer esta doble dimensión entre el autoconcepto (dimensión cognitiva) y la autoestima (dimensión afectiva) y la estrecha relación entre ambos, optan por la utilización del término autoconcepto para evitar posibles confusiones o incertidumbre entre los profesionales que utilicen el instrumento. La posición en el estudio actual será, por lo tanto, la de unificar ambos conceptos, haciendo referencia así a un mismo contenido. Es decir, entendiendo el autoconcepto como un sistema complejo y dinámico de creencias, cada una con su propio valor, que el individuo tiene acerca de sí mismo (Purkey, 1970).

El modelo multidimensional de Shavelson et al. (1976) sirvió de base para la elaboración del cuestionario de medida del autoconcepto “Autoconcepto Forma 5” (AF5), (García y Musitu, 1999). Así, este cuestionario analiza el autoconcepto de los adolescentes en cinco dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física), organizados de forma jerárquica a partir de una dimensión general.

García y Musitu (1999) definen en concreto las siguientes dimensiones del autoconcepto:

1. *Autoconcepto Académico*: es la percepción que tiene el sujeto sobre su rendimiento y eficacia en su rol como estudiante. Es decir, la percepción que tiene sobre su rol como estudiante y que forma a través de la opinión de sus profesores y las cualidades específicas valoradas en ese contexto (inteligente, constante, buen trabajador/a).

2. *Autoconcepto Social*: se interpreta como la percepción que tiene el individuo sobre su habilidad en las relaciones con los demás. Es decir, la interpretación que da sobre sus redes sociales así como su capacidad para

mantenerlas, para ampliarlas y aquellas otras cualidades que lo definen en sus relaciones sociales (alegre, empático, pesimista, etc.).

3. *Autoconcepto Emocional*: Hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional. Es decir, las percepciones generales de su estado de ánimo (soy nervioso, impaciente, asustadizo), y la capacidad de respuesta en determinadas situaciones donde la otra persona implicada es de un rango superior (me habla o me pregunta un director o un profesor).

4. *Autoconcepto Familiar*: es la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar. Los dos ejes que intervienen en esta dimensión son el referido a los padres en cuanto a confianza y afecto y el referido a la familia y al hogar en cuanto a las siguientes variables: me siento feliz, mi familia me ayuda, mi familia está decepcionada, soy muy criticado.

5. *Autoconcepto Físico*: Percepción que el sujeto tiene sobre su aspecto físico y condición física. Se analiza la práctica deportiva en su vertiente social (me buscan para jugar...) y en su vertiente física o de habilidad (soy bueno en determinado deporte...).

Utilizar una medida multidimensional del autoconcepto permite analizarlo de una forma más precisa, ya que se debe tener en cuenta que el adolescente puede tener una imagen global de sí mismo positiva pero que, sin embargo, como se desenvuelve en contextos muy diferentes (familiar, social, académico, social), su autoconcepto puede variar significativamente al analizarlo en cada uno de ellos (Cava, Musitu y Vera, 2000).

Se analizan a continuación las principales teorías sobre el desarrollo del autoconcepto y el valor que desempeña el autoconcepto en la etapa de la adolescencia.

2.2. EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO Y SU RELEVANCIA EN LA ADOLESCENCIA.

En cuanto al desarrollo del autoconcepto en el individuo, no existe una concepción unificada sobre su formación. Así, entre los autores que analizan dicha evolución, Damon y Hart (1982) distinguen cuatro fases en el desarrollo del autoconcepto: (a) el yo físico, que predomina en los primeros años de vida de la

persona y en el que los niños se describen a sí mismos en función a sus características físicas (ej., alto, delgado, guapo, etc.); (b) el yo activo, es propio en niños de edades más cercanas a la adolescencia y se caracteriza por la evaluación que la persona hace en base a sus conductas y habilidades personales en relación con los demás (ej., simpático, alegre, cariñoso); (c) el yo social, predomina en la etapa pre-adolescente y se caracteriza por el valor que da el sujeto a su posición y estatus en su grupo de iguales, las relaciones que establece con sus iguales y los afectos que percibe de los demás (ej., rechazado, aceptado, líder); y (d) el yo psicológico, surge en la última etapa de la adolescencia, en este caso el núcleo central del autoconcepto lo constituyen los rasgos personales relacionados con componentes de tipo psicológico (ej., los valores, las actitudes, los pensamientos, la filosofía de vida, etc.).

Para González-Pienada et al. (1997), en consonancia con la teoría de Shavelson et al. (1976), la construcción del autoconcepto durante la adolescencia se lleva a cabo a través de la interacción con el medio. A través de ésta, el sujeto busca nueva información para mantener la estabilidad y la consistencia del autoconcepto y para desarrollarla y enriquecerla. Beane y Lipka (1986) establecen el proceso que sigue el individuo para la asimilación de la nueva información a la estructura y funcionamiento del autoconcepto a través de esta interacción con el medio, definiendo las siguientes fases: (a) organizar la nueva información o experiencia y añadirla a la información ya existente enriqueciendo el autoconcepto; (b) examinar la nueva información para comprobar si es similar a la ya existente; (c) investigar esta nueva información para comprobar si realza o perjudica las diferentes dimensiones de autoconcepto; y (d) en su caso, alterar la nueva información para no alterar la estabilidad del autoconcepto. Por lo tanto, el individuo recibe información tanto positiva como negativa, en el caso de que la información sea positiva se integrará a la estructura del autoconcepto y como consecuencia se verá reforzado pero si, en cambio, la información es negativa, supondrá una amenaza y el sujeto recurrirá a una serie de estrategias para seguir manteniendo una concepción positiva de sí mismo.

En esta misma línea, Royce y Powell (1983) plantean un modelo explicativo del desarrollo del autoconcepto a través de los conceptos asimilación y acomodación, de esta forma si la nueva información es coherente con la ya

existente en las diferentes estructuras del autoconcepto se asimilará, enriqueciéndola. Por el contrario, si la información es discrepante con la ya existente, el individuo pondrá en marcha una serie de mecanismos cuyo objetivo será el ajuste. No obstante, si la nueva información resulta tan discrepante y no es posible el ajuste, el autoconcepto tendrá que reestructurarse para incluir la nueva información en lo que los autores denominan como acomodación. En este caso, la alteración en la estructura del autoconcepto supondría un importante cambio en la vida del sujeto y en su forma de interpretar el mundo. Este aspecto indica la importancia del autoconcepto en el desarrollo y en el bienestar psicosocial de los adolescentes. Para autores como Clark, Clemen y Bean (2000) el autoconcepto influye en la formación de la personalidad, ya que está estrechamente relacionado con su competencia social y con otros aspectos como el estado de ánimo, la forma de pensar, de aprender, de valorar y de cómo se relaciona el individuo con los demás.

Alcaide (2009) diferencia la formación del autoconcepto durante la etapa adolescente de otras etapas evolutivas por las propias peculiaridades que caracterizan a la etapa. Así, desde un enfoque del desarrollo del autoconcepto interaccionista o de interacción con el medio, dado que las diferentes dimensiones del autoconcepto se desarrollan en base a la relación con el entorno, es en esta etapa donde se le concede mayor importancia al grupo de iguales y se inicia un proceso de independencia familiar, con lo que pueden desarrollarse nuevas autopercepciones o modificarse las existentes (Cazalla y Molero, 2013). De hecho, la adolescencia se concibe como una época tanto de cambios como de consolidación del autoconcepto (Coleman y Hendry, 2003), esto se debe principalmente a los cambios físicos propios de la etapa adolescente, que alteran la imagen del cuerpo y por lo tanto el sentido del propio yo; al crecimiento intelectual durante la adolescencia, que hace posible un autoconcepto más complejo y perfeccionado; al propio desarrollo del autoconcepto, debido a la mayor independencia en la toma de decisiones y, por último, a la propia naturaleza transicional del adolescente, que provoca modificaciones en el autoconcepto. Todos estos cambios justifican el enorme interés que despierta el estudio del autoconcepto en este periodo del ciclo vital.

Molero, Ortega,-Álvarez, Valiente y Zagalaz, (2010), establecen que durante la etapa adolescente las autopercepciones cobran especial relevancia en las interacciones personales. Así, en las relaciones con el grupo de iguales, principalmente con el sexo opuesto, variables como el atractivo físico o la propia percepción y asignación de atributos hacia el otro, condicionan la interacción. Rosenberg (1965) señala que la influencia de lo que otros piensan sobre un individuo depende del autoconcepto de éste. De esta forma, los adolescentes con mayor autoconcepto son menos influenciados por las opiniones negativas de su grupo de iguales que aquellos otros adolescentes con bajos niveles de autoconcepto. Estos resultados coinciden con los informados por Lila y Marchetti (1995) y Lila, Musitu y Molpeceres (1994), quienes afirman que el autoconcepto es una variable psicológica fundamental para entender el bienestar emocional y la integración social de los adolescentes. Para estos autores, es a través de la interacción social con la familia, la escuela y el grupo de iguales donde se conforman las condiciones óptimas para que, llegada la adolescencia, el autoconcepto positivo sea predictor de un buen ajuste socioemocional, al contrario de lo que ocurrirá con un autoconcepto negativo.

Se analizan a continuación los estudios que han utilizado el cuestionario AF5 5 (García y Musitu, 1995) para evaluar el autoconcepto durante la adolescencia en población española, por ser ésta la medida que se ha utilizado en la presente investigación. Así, en el estudio realizado por Fuentes, García, García y Lila (2011), en el que participaron 1281 adolescentes españoles, se analiza la relación entre el autoconcepto y el ajuste psicosocial en la adolescencia. Los resultados de este trabajo destacan que las puntuaciones elevadas en autoconcepto se vinculan con un mayor ajuste psicológico en los adolescentes. Concretamente, las cinco dimensiones del autoconcepto se relacionaron positivamente con los indicadores utilizados para evaluar el ajuste psicosocial (entre los que destacan la competencia social y la educación parental) y negativamente con los que evaluaban desajuste psicosocial (ej., consumo de drogas o delincuencia). Por su parte, Chacón et al., (2017) analizan la relación entre el desarrollo de determinados hábitos de vida en adolescentes (consumo de alcohol, tabaco y uso problemático de videojuegos) en función a las diferentes dimensiones del autoconcepto, partiendo de una muestra de 490 estudiantes. En

líneas generales, los resultados indicaron que las diferentes dimensiones de autoconcepto pueden suponer un factor de riesgo en el consumo de sustancias y en el uso problemático de las pantallas digitales. Concretamente, establecen relaciones negativas entre el autoconcepto académico y social y el uso problemático de videojuegos y entre el consumo de tabaco y el autoconcepto familiar. El consumo de alcohol por su parte, reveló relaciones positivas con la dimensión física y social y negativas con la académica.

Cabe destacar también el estudio realizado por Musitu y García (2004), quienes establecen que la percepción que tiene el adolescente de su contexto familiar tiene repercusiones importantes en el correcto desarrollo psico-social del adolescente. Es decir, la percepción del adolescente de un clima familiar positivo, entendido éste como aquel que fomenta la cohesión, la comunicación efectiva, abierta y empática entre sus miembros, el apoyo y la confianza, mejora el desarrollo de recursos personales como, por ejemplo, un autoconcepto positivo. Son, en definitiva, numerosos los estudios que analizan los efectos positivos o negativos de las diferentes dimensiones del autoconcepto en el desarrollo general del adolescente y que, por lo tanto, ponen de manifiesto la importancia de valorar este constructo y de intervenir sobre él. Se analiza a continuación las distintas relaciones entre el autoconcepto y el desarrollo de conductas desadaptadas en adolescentes.

2.3. EL AUTOCONCEPTO EN ALUMNOS CON CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE VICTIMIZACIÓN EN EL AULA

Para el análisis de las conductas desadaptadas de los adolescentes, el autoconcepto se convierte en una pieza clave, ya que presenta una relación muy estrecha con la violencia y la victimización escolar (Díaz Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, 2004; Inglés et al., 2009). En este sentido, Berkowitz (1993) señala que existe una relación directa y positiva entre el hecho de tener un autoconcepto negativo en un dominio específico y presentar conductas violentas en aquellos contextos que son relevantes para ese dominio, como es el caso del ámbito escolar. Recientemente Varela, Ávila y Martínez (2013) analizaron las diferencias entre adolescentes con alta y baja violencia escolar y el autoconcepto y la

autoestima de éstos. Participaron en el estudio 1723 alumnos entre 12 y 18 años pertenecientes a cuatro centros de Educación Secundaria de Andalucía. Los instrumentos utilizados para medir el autoconcepto fueron la Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE; Rosenberg, 1965), el Cuestionario de Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes (AFA 5; García y Musitu, 2009) y la Escala de Conducta Violenta en la Escuela (adaptada de Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre adolescentes violentos y no violentos, siendo los adolescentes más violentos los que presentan puntuaciones más bajas en todos los ámbitos analizados, menor autoestima, menor satisfacción en la vida, menor empatía y mayor soledad, ánimo depresivo y estrés. Por su parte, Torregrosa, Inglés y García-Fernández (2011) encontraron que los adolescentes con comportamientos agresivos, en comparación con sus iguales no agresivos, presentan mayor probabilidad de percibir un clima familiar negativo, de estar poco motivados en las tareas escolares, de ser poco sinceros, de tener una autoestima más pobre y de presentar más problemas en la forma de relacionarse con sus compañeros del mismo sexo y de ser emocionalmente más inestable.

En la actualidad son numerosos los estudios que abordan la relación entre el autoconcepto y el comportamiento agresivo en los adolescentes, si bien aparecen resultados contrapuestos. Esta diversidad de resultados puede ser causada por múltiples factores como, por ejemplo, el tipo de perspectiva adoptada para evaluar el autoconcepto. Así, desde un punto de vista unidimensional, existen trabajos que afirman que el autoconcepto actúa como un protector de las conductas violentas. En este sentido, Garaigordobil y Durá (2006) destacan que los adolescentes con un alto autoconcepto presentan pocas conductas violentas o agresivas en el aula y un mayor número de conductas sociales positivas. Este hecho está relacionado con su ajuste emocional, son personas estables, no se alteran con facilidad y obtienen bajas puntuaciones en escalas de depresión y ansiedad. A medida que decrece el autoconcepto estas habilidades desaparecen.

Sin embargo, desde la perspectiva multidimensional del autoconcepto, es posible identificar relaciones de mayor complejidad y especificidad, lo que provoca, en ocasiones, que los resultados de las investigaciones sean

contradictorios. Así, mientras existen investigaciones que coinciden en la idea de que el autoconcepto (principalmente en su dimensión familiar y académica) actúa como protector ante los comportamientos violentos (Cava et al., 2006; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007), existen resultados contradictorios al analizar la dimensión social y emocional del autoconcepto. Este es el caso del estudio llevado a cabo por Estévez, Martínez y Musitu (2006), quienes, utilizando como instrumento de medida la *Escala de conducta violenta* y la *Escala Multidimensional de Autoestima* (Musitu et al., 1994) en la evaluación de 965 alumnos de entre 11 y 16 años, constataron que los alumnos agresores se consideran altamente competentes en los dominios social y emocional de la autoestima, más incluso que los alumnos no implicados en conductas agresivas o que los alumnos victimizados.

Estos resultados coinciden con los presentados por De La Torre, García, Carpio y Casanova (2008) en una investigación cuyo objetivo fue analizar la participación o la implicación en actos intimidatorios o violentos de los adolescentes y su relación con la percepción que los participantes tenían de sí mismos. Participaron en el estudio 345 adolescentes entre 14 y 18 años y utilizaron como instrumento de medida el *Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato entre Iguales* (Avilés, 2002) y el cuestionario AFA (Musitu, García y Gutiérrez, 2001). Los resultados determinaron que la dimensión familiar y académica del autoconcepto fueron significativamente mayores en el grupo de alumnos categorizados como no implicados en situaciones de violencia. El dominio emocional del autoconcepto, por su parte, resultó significativamente más elevado en alumnos agresivos con respecto a los alumnos víctimas. A su vez, el grupo de víctimas presentó los niveles más bajos de autoconcepto en todas las dimensiones evaluadas.

Atender a la dimensionalidad del autoconcepto resulta esencial para analizar las diferencias, tal y como ponen de manifiesto O'Moore y Kirkham (2001), quienes encuentran resultados diferentes al atender al autoconcepto de forma unidimensional y multidimensional considerando los diferentes patrones de interacción en la situación violenta: agresores puros (quienes agreden sin ser agredidos); víctimas puras (quienes reciben la agresión pero no repelen); y un grupo híbrido entre agresores y víctimas (receptores y partícipes al mismo tiempo

de actos violentos). Estos autores concluyen que, tanto la figura del agresor como de la víctima, presentan niveles de autoestima general parecidos y además significativamente más bajos que los presentados por los alumnos no implicados en problemas de violencia o victimización escolar, siendo el grupo de agresores-víctimas el que obtuvo los niveles más bajos de autoestima global, al compararlos con el resto de grupos. Al tener en cuenta la dimensionalidad del autoconcepto, los resultados sugirieron que son las víctimas las que mejores se valoraban en el dominio académico. Los agresores obtuvieron puntuaciones elevadas en el dominio social, no existiendo diferencias significativas entre éstos y el grupo de alumnos no implicados.

En este mismo sentido, Estévez et al., (2006) realizan un análisis de las dimensiones familiar, escolar, social y emocional de la autoestima en alumnos con problemas de agresividad, alumnos victimizados por sus iguales y alumnos que son al mismo tiempo agresores y víctimas de violencia en el ámbito escolar. Los resultados confirman la existencia de diferencias entre alumnos víctimas y agresores. En concreto, los alumnos victimizados por sus iguales en comparación con los alumnos agresivos, presentan menor autoestima en los dominios social y emocional. Así, los resultados sugieren que la imagen socialmente percibida de las víctimas como personas solas, deprimidas y tristes es compartida por las propias víctimas. Otro dato significativo es la percepción que tiene la víctima sobre su contexto familiar y sobre el contexto escolar, en estas dos dimensiones las víctimas tienen percepciones más positivas que los alumnos agresores, incluso tienen percepciones similares a las de los alumnos no implicados en actos violentos. Por último, los alumnos que son agresores y víctimas a la vez presentaron un cuadro más negativo de autopercepciones, es decir, puntuaciones más bajas en todas las dimensiones del autoconcepto evaluadas.

En consonancia con el estudio previo, De la Torre et al., (2008) obtuvieron resultados similares en cuanto a la relación entre autoconcepto y la victimización escolar, siendo el grupo de víctimas el que presentó medidas más bajas de autoconcepto social y emocional. En las dimensiones familiar y académica, las autopercepciones de las víctimas obtienen puntuaciones más altas que las del grupo de agresores. Por último, es el grupo de agresor-víctima el que tiene puntuaciones más bajas en todas las dimensiones del autoconcepto. Otros

estudios, como los de Garandau y Gillesen (2006), también indican que los estudiantes con baja autoestima y con signos de sufrimiento, sumisión y dificultades para defenderse a sí mismos suelen ser elegidos como objetivos fáciles de agresiones.

Como se ha constatado, los trabajos que evalúan conjuntamente las dimensiones del autoconcepto y los problemas de victimización en la escuela a nivel nacional son escasos, sin embargo, conocer cómo se sienten y cómo se perciben los adolescentes involucrados en situaciones de violencia escolar como víctimas, puede resultar de gran utilidad en el diseño de intervenciones efectivas en el plano escolar dirigidos a la prevención de este fenómeno (Morales y Costa, 2001). Dada esta escasez de trabajos en el ámbito nacional, cabe destacar otros estudios realizados con población extranjera que aportan información valiosa en torno a la victimización escolar y su relación con el autoconcepto.

Así, Taylor, Wasmer y Welch (2012) realizaron un estudio con niñas afro-americanas con el objetivo de evaluar la autoestima desde una perspectiva multidimensional (aceptación social, competencia y auto-eficacia) y su relación con la victimización escolar y la práctica deportiva. Los resultados sugieren que la práctica de un deporte parece tener relación con menores tasas de victimización, y a su vez se relaciona con una mayor autoestima. Además, la autoestima general y en concreto la dimensión de competencias personales actuaba de mediadora entre la práctica deportiva y la victimización. Por su parte Giletta, Scholte, Engels y Larsen (2010) relacionan el índice de masa corporal, las situaciones de victimización y los sentimientos interpersonales (síntomas depresivos y autoestima) en adolescentes de escuelas de secundaria de los países bajos. Los resultados revelaron que un mayor índice de masa corporal se asoció con una mayor probabilidad de victimización escolar tanto para alumnos que ellos mismos declaraban ser víctimas de violencia como para aquellos otros cuya victimización se determinó a través de auto-informe, además en esta relación actuaba como mediador los sentimientos interpersonales evaluados, es decir, el autoconcepto y los síntomas depresivos.

En definitiva, los estudiantes violentos y/o victimizados constituyen un grupo de riesgo de presentar un perfil psicosocial desajustado en el que se incluye un bajo autoconcepto. Los resultados de estudios previos destacan una relación

clara entre el comportamiento agresivo y/o la victimización escolar y las diferentes dimensiones del autoconcepto (Garaigordobil y Durá, 2006; Cava et al., 2006; O'Moore y Kirkham, 2001), sin embargo, los resultados son aún contradictorios (Estévez, Martínez y Musitu, 2006; De la Torre et al., 2008; Varela et al., 2013). Es necesario profundizar en estas relaciones con el objetivo de obtener conclusiones más estables que permitan trabajar en el autoconcepto como medida de prevención de conductas desadaptadas.

2.4. AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO A LO LARGO DE LOS AÑOS ESCOLARES.

El autoconcepto ha sido y es considerado como un importante mediador de la conducta humana y, por lo tanto, de la conducta escolar. En este sentido, González y Taurón (1992), al atender a la relación entre autoconcepto y aprendizaje establecen las siguientes ideas: (a) el funcionamiento escolar debe velar por el desarrollo de un autoconcepto adecuado, este desarrollo debe suponer una meta educativa importante y además debe contemplarse en la planificación del currículum; (b) el autoconcepto actúa como moderador en el aprendizaje y puede ayudar a comprender la conducta de los escolares y sus resultados académicos y (c) el autoconcepto es un producto del proceso de aprendizaje, ya que resulta afectado, en mayor o menor medida, por la variables implicadas en el proceso educativo (clima de clase, metodología docente, organización escolar, conducta del profesor, etc.).

Por su parte, Purkey, Raheim y Cage (1983) y Purkey y Novak (1984) consideran que un buen autoconcepto del alumno se caracteriza por los siguientes rasgos: (a) *relating*, el estudiante con este autoconcepto tiene una confianza básica en la gente, y en la vida escolar actúa espontánea y naturalmente; (b) *asserting*, confía en su propio valor y se siente con control sobre lo que le ocurre en la escuela, es decir, no se siente desvalido sino que actúa con afirmación; (c) *investing*, tiene confianza en su propio potencial y actúa resueltamente frente al riesgo de fracaso o ridículo; y (d) *coping*, confía en su propia capacidad académica, interesándose e implicándose en lo que ocurre en la clase y enfrentándose con los retos y expectativas de la escuela. Añaden, además, algunas consideraciones para crear un autoconcepto propicio para el aprendizaje,

destacando la importancia de crear un clima en el aula de seguridad y que resulte confortable para el alumno, favoreciendo la comunicación tanto verbal como no verbal, evitando los mensajes negativos, respetando las diferencias individuales, creando expectativas de éxito en los alumnos, fomentando la identificación de los errores como oportunidades para el aprendizaje y diseñando metas educativas ajustadas a la capacidad real de los estudiantes.

Cabe destacar que la mayor parte de las investigaciones que han abordado el estudio de la relación de causalidad entre el autoconcepto (especialmente el académico) y el rendimiento, parten de la premisa de que no se puede considerar solo la capacidad real del estudiante para analizar el rendimiento escolar, ya que las personas que se perciben como eficaces, confiadas y capaces presentan un mayor desempeño y tienen más probabilidad de alcanzar sus objetivos que quienes tienen autopercepciones menos positivas.

Las razones por las cuales el autoconcepto tiene una estrecha relación con el rendimiento escolar pueden vincularse con las funciones del autoconcepto establecidas por Burns (1982). Así, la conducta es consistente con el autoconcepto, es decir, el ser humano tiende a actuar de acuerdo con la clase de persona que cree ser. De esta forma, si el alumno tiene un autoconcepto académico positivo tenderá a actuar en congruencia con esa creencia, lo que lo impulsará a estudiar y a trabajar y como consecuencia a conseguir el éxito. Si por el contrario se percibe como poco habilidoso en el ámbito académico, se comportará de manera consistente a esa percepción y tenderá a evitar tareas en las que no se ve competente, aumentando así su posibilidad de fracaso.

Las investigaciones llevadas a cabo para analizar la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico indican una relación directa entre ambas variables. Así, Gargallo, Garfella, Sánchez y Serra (2009) en una muestra de 1298 estudiantes universitarios, analizan la relación entre las dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico. El instrumento utilizado para analizar el autoconcepto fue el AF5 y las medidas de rendimiento se obtuvieron a través de las puntuaciones medias obtenidas en cinco asignaturas troncales en el mismo año en el que se administró el cuestionario. Los resultados corroboraron la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en su dimensión académica y familiar. También se observa una relación negativa entre

rendimiento y la dimensión física del autoconcepto mientras que no se detectan relaciones en las dimensiones emocional y social.

Por su parte, Sánchez y Martínez de Quel (2015) analizan la influencia del autoconcepto percibido por los estudiantes de secundaria obligatoria en el rendimiento en la asignatura de educación física. Utilizan como instrumento de medida del autoconcepto el AF5 y el rendimiento académico se interpreta a través de la calificación media obtenida en las tres evaluaciones del curso escolar en el que se implementó el cuestionario. Los resultados establecen que son los estudiantes que mejores puntuaciones obtienen en autoconcepto general los que mejores calificaciones tienen en la asignatura de educación física, confirmando la relación positiva de ambas variables. Atendiendo a sus dimensiones, se establecen relaciones significativas entre el autoconcepto familiar y académico de los estudiantes y los resultados académicos. Costa y Tabernero (2012) corroboran estas mismas conclusiones a través de un estudio en el que participaron 406 estudiantes, utilizando el mismo instrumento de medida (AF5).

Los trabajos anteriormente mencionados ponen de manifiesto la relación entre el autoconcepto en su dimensión académica y el rendimiento académico. De hecho, cabe destacar que, dado que el autoconcepto se construye a través de la interacción con el medio, el que el alumno se sienta competente en el ámbito académico y obtenga buenos resultados, refuerza su visión positiva de sí mismo (se siente más competente y capaz de tener éxito) y retroalimenta su conducta de estudio (trabaja para lograr el éxito y finalmente lo consigue). Otros trabajos en población extranjera también corroboran la relación entre autoconcepto, principalmente en su dimensión académica, y rendimiento académico (ej., Boulter, 2002; Guay, Larose y Boivin, 2004). Por su parte, la relación entre el autoconcepto familiar y el rendimiento de los estudiantes ha sido significativa, se interpreta así que el hecho de sentirse querido y valorado por la propia familia supone un elemento importante en la estabilidad emocional del estudiante y en su buena disposición para trabajar bien, cuestión que resulta especialmente destacable en el presente estudio.

A modo de síntesis, los resultados en estudios previos en población española y extranjera destacan claramente la relación entre la dimensión general del autoconcepto y la dimensión académica y familiar y el rendimiento

académico. Sin embargo, la relación entre el rendimiento académico de los adolescentes y la dimensión social, física o emocional del autoconcepto no está claramente definida en población española y por lo tanto no es posible establecer conclusiones sobre la influencia de estas dimensiones del autoconcepto sobre el rendimiento académico de los alumnos. Dado que otros estudios en población extranjera han establecido relaciones entre estas dimensiones y el rendimiento (Luke, 2010) es necesario establecer análisis que profundicen en esta cuestión en adolescentes españoles.

CAPÍTULO III. VARIABLES FAMILIARES Y AJUSTE PSICOSOCIAL EN LA ETAPA ADOLESCENTE

3.1. DIVERSIDAD ACTUAL DE LOS MODELOS DE FAMILIA

A comienzos del siglo XX, principalmente a partir de los años 20 y 30, surgen los primeros estudios centrados en el análisis de la familia como medio para mejorar el ajuste psicosocial de los miembros que componen la unidad familiar (Burgess, 1962; Cotrell, 1993 y Frazier, 1939). De hecho, la familia ha constituido un tema de análisis frecuente en los trabajos de ciencias sociales (i.e., Psicología, Sociología o Antropología), coincidiendo en que el concepto de familia depende de las características del momento en el que se analiza. Así, la evolución del contexto modifica la propia concepción e interpretación de la familia.

En este sentido, Musitu et al.,(2010) definen la familia como una idea elaborada a partir de una serie de significados comunes que comparten las personas en un mismo momento histórico y cultural. La familia no ha tenido, por lo tanto, el mismo significado a lo largo de la historia, así como tampoco en la actualidad tiene el mismo significado entre las distintas sociedades. A mediados del siglo XX, Levi-Strauss (1994) definía a la familia a través de tres características principales: (a) tiene origen en el matrimonio; (b) está formada por el marido, la esposa y los hijos nacidos del matrimonio; y (c) sus miembros están unidos por obligaciones económicas, religiosas, educativas, así como por otra serie de vínculos emocionales. Esta definición queda muy alejada del concepto de familia actual, caracterizada principalmente por su diversidad de manifestaciones que van desde familiares nucleares hasta familias reconstruidas o monoparentales.

Establecer una definición concreta y estable del término familia resulta una tarea compleja, pues se trata de una institución social en permanente cambio. Se puede afirmar, sin embargo, que la familia junto con la escuela y el grupo de iguales son los principales escenarios donde se desarrolla la vida de la persona. En este sentido, Musitu, Jiménez y Povedano (2009) definen la familia como el contexto donde se producen los primeros aprendizajes y donde se inicia el

desarrollo psicosocial de la persona. En la familia se conforma un entramado de relaciones y significados que acompaña al individuo a lo largo de toda la vida.

A lo largo de la historia ha habido diferentes clasificaciones sobre modelos de familia, una de las más conocidas es la que atiende al número de personas que la componen. En este sentido, Musitu y Allatt (1994) distinguen entre familia extensa y familia nuclear (i.e., familias con un padre y una madre unidos por el vínculo del matrimonio). En la actualidad, a pesar de seguir predominando la estructura familiar nuclear, la proporción de ellas ha disminuido notablemente (Campo y Rodríguez-Brioso, 2002).

Las constantes transformaciones acontecidas en las últimas décadas han tenido como consecuencia una gran diversidad en los modelos de familia. Musitu (2002) y Campo et al., (2002) destacan como principales factores que han contribuido a esta transformación los siguientes: (a) los cambios en los procesos de formación de las familias, caracterizados por el retraso en la edad de contraer matrimonio o vivir en pareja; (b) las transformaciones en los procesos de disolución de las familias, aumentando el número de personas divorciadas y a su vez el número de personas que vuelven a contraer matrimonio constituyendo una nueva familia; (c) la diversidad de formas familiares, que se traduce en una aceptación mayoritaria a la diversidad familiar; (d) la prolongación de la permanencia de los hijos en el hogar, motivado no solo por factores económicos sino que también influyen los valores, las tradiciones y las costumbres culturales; y (e) la incorporación de la mujer al mundo laboral.

En este sentido, cabe mencionar los datos del Instituto Nacional de Estadísticas relativos al año 2013, que indican que la evolución del modelo de familia se caracteriza por una considerable disminución del número de miembros por hogar, pasando de cuatro personas por hogar en 1970 a 2,58 en 2011. Este descenso se debe principalmente a la reducción de la natalidad y a una mayor presencia de hogares formados por una sola persona. Los hogares más frecuentes son los formados por dos personas (30,3% del total). Por su parte, los hogares formados por cinco o más personas han disminuido pasando del 9,7% al 7,3% del total (INE, 2013).

La actual crisis económica ha afectado de forma sustancial a los hogares españoles en todas sus dimensiones y en particular a las relativas a la constitución

de un nuevo hogar o incluso al mantenimiento del núcleo familiar actual. Los datos del INE relativos al desempleo en el último trimestre de 2014 revelan una tasa de paro del 23,67% en la que 1789400 de los hogares conviven con todos sus miembros en paro (INE, 2014). En 2016, la tasa de paro descendió situándose en un 18,6%. Fruto del desempleo surgen situaciones familiares complejas, como el retraso en la edad de emancipación, el retorno al hogar paterno por parte de la población joven que se había independizado en los años anteriores a la crisis o el regreso de la población extranjera a sus países de origen. Estos factores son la causa del descenso en el número de nuevos hogares formados en los años posteriores a la crisis económica.

La Encuesta de Población Activa relativa al año 2013 indicaba, además, que los hogares afectados en años de crisis económica se caracterizan por: (a) una edad media de los miembros de la mayor parte de estas familias disueltas entre 25 y 45 años; (b) un nivel de estudios bajo (es analfabeta o tiene solo estudios primarios); y (c) el que en la mayor parte de los hogares destruidos el cabeza de familia es extranjero, está casado y vinculado profesionalmente a los sectores del comercio y la hostelería, principalmente, seguidos de la construcción y la administración pública (INE, 2013).

Tal y como se refleja en la Tabla. 11, Martínez- Monteagudo, Estévez e Inglés (2013) describen las principales estructuras familiares que conviven en la actualidad.

Tabla 11.

Tipología de familias en la actualidad y características.

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
Familias nucleares	Compuesta por dos cónyuges de distinto sexo unidos en matrimonio y sus hijos biológicos
Familias nucleares simples	Formadas por una pareja sin hijos
Familias en cohabitación	Familia unida por vínculos afectivos no unidas en matrimonio
Hogares unipersonales	Formados por una sola persona

Familias monoparentales	Constituido por un padre o una madre que no vive en pareja con al menos un hijo menor de 18 años.
Familias reconstituidas	Se trata de la unión familiar que, después de una separación, divorcio o muerte del cónyuge, se rehace
Familias homoparentales	Constituidas por individuos del mismo sexo
Familias polinucleares	Padres o madres de familia que deben atender económicamente, además de su actual hogar, algún hogar monoparental dejado tras el divorcio o la separación, o a hijos tenidos fuera del matrimonio.
Familias extensas	Son familias que abarcan tres o más generaciones

Nota: Adaptado de Martínez-Montegudo, Estévez e Inglés (2013), pp. 7.

Otro aspecto importante en el estudio de las familias son las funciones que se le atribuyen. En este sentido, Vila (1998) describe como funciones propias de la familia la reproducción de la especie, el cuidado de sus miembros y la producción o el consumo de bienes. Sin embargo, y a pesar de que actualmente muchas de estas funciones se mantienen, las grandes transformaciones sociales han alterado también las funciones propias de la familia. Muchas de ellas se han delegado. Así, por ejemplo, el cuidado de los ancianos o de los enfermos ha sido asumido por el Estado o por iniciativas privadas. Para Montoro (2004), la familia sigue cumpliendo en la actualidad una serie de funciones que se consideran esenciales en el desarrollo de la persona. Se trata de funciones sociales que regulan y ordenan conductas como la reproducción, la conducta sexual, el comportamiento económico, la educación de los hijos, el afecto y los sentimientos. Entre estas funciones cabe destacar la capacidad de generar un entramado de relaciones de afecto y de apoyo con repercusiones muy positivas en el desarrollo psicosocial de sus miembros. La función socializadora de la familia es una de las más reconocidas, en líneas generales se define como el proceso a través del cual las personas adquirimos una serie de valores, creencias, normas y formas de conducta adecuadas a la sociedad a la que se pertenece (Musitu, Cava, 2001). Estévez (2013) define la familia como un grupo de personas mutuamente interdependientes, que funciona a través de una serie de reglas consensuadas de forma interna y que se encuentran en continua interacción con elementos externos

como la escuela, el trabajo o los amigos. Por lo tanto, todas las experiencias vividas por alguno de los miembros de la familia, ya sea dentro o fuera de ésta, afecta a todos los miembros que la conforman.

Con los datos analizados hasta el momento se puede definir un modelo de familia actual caracterizado por cambios constantes, fuertemente influenciado por las transformaciones sociales y donde cabe destacar la emergencia de nuevas formas de familia que deben convivir con las más tradicionales. La menor prevalencia del modelo de familia nuclear, la disminución del número de miembros por hogar, el retraso de la emancipación, las familias reconstituidas, el descenso de número de hogares nuevos, etc., son algunas de las características que definen a la familia en la actualidad. Atendiendo a esta características y diversidad en los modelos de familia se analiza a continuación la influencia en el desarrollo psicosocial del adolescente.

3.2. VARIABLES SOCIO-FAMILIARES Y AJUSTE PSICOSOCIAL DEL ADOLESCENTE

A diferencia de lo que ocurre durante la infancia, en la etapa de la adolescencia las relaciones familiares cambian y se transforman, pasando de un funcionamiento basado en una autoridad unilateral paterna a una relación basada en la comunicación cooperativa entre padres e hijos (Pastor, 1999). Durante la adolescencia se comienza a cuestionar la autoridad parental, se diluyen las diferencias de poder y se demanda, como parte esencial de la formación de la propia identidad del adolescente, un mayor grado de autonomía. Esta demanda de mayor autonomía por parte del adolescente frente al control parental propio de la infancia, se convierte en una situación conflictiva con claras repercusiones en el desarrollo adolescente.

Atendiendo a las estrategias utilizadas por los padres para la resolución de conflictos ante la mayor demanda de autonomía por parte de los hijos, Jackson, Cicognani y Charman (1996) destacan las siguientes: (a) *estrategias de imposición*, en las que se les otorga poca autonomía a los hijos y en los que se utiliza la amenaza y el castigo como medio para imponer sus ideas; (b) *estrategias de negociación*; en la que los padres otorgan cierta autonomía a los hijos negociando la toma de decisiones, se trata, por lo tanto, de una actitud intermedia entre la

imposición y la libertad absoluta de los hijos en la toma de decisiones ; y (c) *total autonomía*; en la que los padres pueden criticar las decisiones de sus hijos pero nunca interfieren en sus decisiones, los hijos tienen libertad para decidir.

Los cambios evolutivos que experimenta el adolescente afectan de forma directa al contexto familiar y, como consecuencia, la familia debe adaptarse a la nueva situación. Tradicionalmente se ha asociado la etapa adolescente con una inevitable etapa de crisis y de confrontación entre padres e hijos. Sin embargo, para Estévez (2013) la mayor autonomía y libertad en la toma de decisiones que a partir de esta edad los adolescentes demandan a los padres no debe suponer una ruptura o separación de la familia, sino que implica ejercer sus funciones de forma diferente, renegociando las decisiones que se establezcan a través de un sistema de relaciones más igualitario. Para este autor la existencia de una serie de conflictos familiares durante la adolescencia es inevitable, con lo que se debe considerar el conflicto como una oportunidad de crecimiento y mejora de la familia. Tal y como se resume en la Tabla 12, Estévez (2013) establece las habilidades que las familias pueden poner en práctica para la resolución de un conflicto y las consecuencias que tienen en el desarrollo de hijos adolescentes.

Tabla 12.

Habilidades en la resolución de conflictos y consecuencias en los hijos adolescentes.

Conflicto	Estilo de resolución	Consecuencias
Percibido por la familia como negativo	Evita el problema	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas relacionados con el desajuste escolar y de comportamiento. • Enquistamiento del conflicto, los hijos evitan a los padres, insatisfacción en su necesidad de autonomía
	Utiliza medios autoritarios y hostiles, incrementa la intensidad del conflicto y se toman medidas unilaterales	
Percibido por la familia como positivo	Utiliza medios democráticos como la negociación, el acuerdo asertivo, el diálogo y la flexibilidad de posiciones	<ul style="list-style-type: none"> • Se aprende a utilizar la escucha activa, el diálogo y la empatía. • Mejora el conocimiento mutuo y la relación con la familia. • Progreso en el desarrollo del ciclo vital con la familia • Se consigue mayor autonomía a través de compromisos consensuados

Nota: Adaptada de Estévez (2013)

La ruptura y la pérdida de confianza entre padres e hijos dependerán en gran medida de la capacidad que muestren los miembros de la familia para la resolución del conflicto y qué estrategias utilizan para tal fin. De la capacidad de los padres para solucionar estos conflictos dependerá el desarrollo adecuado del propio adolescente.

Son numerosos los estudios que analizan las características familiares y su repercusión en los hijos adolescentes. En este sentido, cabe destacar el estudio llevado a cabo por Musitu, Román y Gutiérrez (1996) en el que se afirma que las relaciones de afecto y de apoyo mutuo entre los miembros de una misma familia tienen repercusiones positivas para las personas en aspectos como: (a) el mantenimiento de la unidad familiar; (b) la generación entre sus miembros de un sentimiento de pertenencia al grupo y a la vez de seguridad; (c) la generación de una personalidad sólida y adaptada al entorno social; (d) la mejora de la autoestima y la autoconfianza; y (e) la expresión libre de sentimientos y el control del comportamiento de los hijos a través de las prácticas educativas utilizadas por los padres. Por su parte, Pettit, Bates y Dodge (1997) destacan que un contexto familiar de calidad se relaciona con un mejor desarrollo en los hijos, tanto en el plano cognitivo como en el social, emocional y afectivo, entendiendo el contexto familiar de calidad como aquel en el que las relaciones entre los miembros son sólidas, es estable económicamente, la conflictividad es baja y no existen acontecimientos estresantes.

Para entender el complejo funcionamiento de la familia y su repercusión en los hijos adolescentes se han elaborado diferentes modelos explicativos entre los que cabe destacar los siguientes:

1. *Modelo Circunflejo del Funcionamiento Familiar*, elaborado por Olson y colaboradores en los años 80, estudia el comportamiento de las familias a través de tres dimensiones: la cohesión, la adaptación y la comunicación.

El modelo establece que los niveles medios de *cohesión* (i.e., familias separadas y unidas) proporcionan funcionamientos familiares adaptativos, mientras que los niveles de cohesión extremos (familias desligadas y aglutinadas) crean funcionamientos familiares problemáticos. Para los autores, la familia aglutinada corresponde a aquellas en la que el miembro se sobre-identifica con la familia, creándose una fusión emocional y psicológica y en la que se exige lealtad

y compromiso, lo que hace que se ralentice la independencia y la autonomía de sus miembros. Por su parte, las familias desligadas actúan de una forma totalmente libre, sin tener en cuenta las ideas o emociones del resto de componentes de la familia.

En cuanto a la dimensión *adaptación*, tal y como se establece en la Figura 7, el modelo propone que son los niveles intermedios de adaptación familiar los que facilitan el funcionamiento positivo de la familia (familias estructuradas y flexibles), estos niveles de adaptación favorecen la relación con las estructuras de poder, las reglas y las dinámicas de los roles necesarias para afrontar la nueva situación. Los niveles extremos (familias rígidas y caóticas) son las que peor se adaptan a los cambios y por lo tanto las que más desajustes presentan.

Finalmente, la comunicación actúa en este modelo como un poderoso mediador, que permite expresar los niveles de cohesión y de adaptación. Cabe destacar en este sentido que los problemas de comunicación con la familia se han asociado con problemas de ajuste en hijos adolescentes como, por ejemplo, el desarrollo de síntomas depresivos (Lila y Musitu, 2002; Musitu y Cava, 2003) y problemas de comportamiento (Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Parra, 2006).



Figura 4. Modelo explicativo del funcionamiento familiar.
Adaptado de Estévez, Jiménez y Musitu (2007)

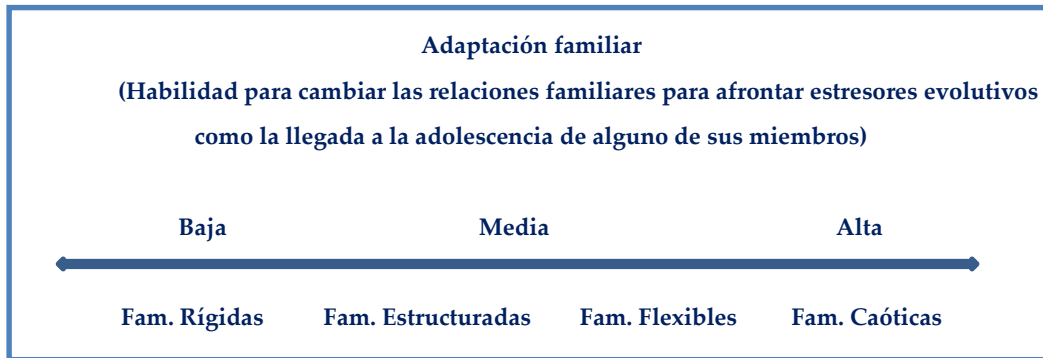


Figura 5. Modelos de familia en función a su adaptabilidad.
Adaptada de Estévez, Jiménez y Musitu (2007)

2. *Modelo de Estrés Familiar en la Adolescencia*, fue propuesto por Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001), está basado en el modelo circunflejo del funcionamiento familiar y establece que la disponibilidad de determinados recursos por parte de la familia es vital para resolver con éxito esta transición vital en el desarrollo de la familia. Los recursos con los que debe contar la familia son: un funcionamiento familiar adecuado (que incluye adaptación y cohesión) y unas habilidades de comunicación satisfactorias.

Funcionamiento familiar	Capacidad para adaptarse a la nueva situación familiar (adaptación) y la unión afectiva y emocional entre los miembros (cohesión).
Comunicación	Libre intercambio de opiniones en un ambiente de comprensión y satisfacción y evitación de una comunicación excesivamente crítica y negativa

adolescentes. Por su parte, son familias con *bajo funcionamiento familiar* aquellas que frente a las nuevas demandas de los hijos adolescentes disminuyen su grado de cohesión emocional y no han flexibilizado sus normas y su estructura. El modelo clasifica, además, a las familias con *recursos comunicativos*, descritas como aquellas que mantienen una comunicación abierta, libre, comprensiva y satisfactoria con sus hijos adolescentes, y familias con *bajos recursos comunicativos*, descritas como familias que ante los conflictos han cerrado los canales de comunicación con sus hijos adolescentes y si existen son de carácter problemático.

Los diferentes estilos de socialización de los padres también suponen una importante variable a tener en cuenta en el desarrollo del adolescente. Darling y Steinberg en el año 1993, establecen una diferenciación terminológica clara entre el significado de los objetivos de socialización de los padres, las prácticas o formas de actuar de las familias para conseguir esos objetivos y los estilos de socialización predominantes en la familia. Así, al *estilo de socialización parental*, lo definen como un conjunto de comportamientos y actitudes de los padres, que considerados conjuntamente crean un determinado “clima emocional”. Por su parte, los *objetivos de socialización* incluyen ciertas habilidades y conductas de los hijos, tales como habilidades sociales, académicas, pensamiento crítico etc. El establecimiento de estos objetivos de socialización dependerá de aspectos tales como la cultura, el contexto y los valores o las normas sociales que prevalecen en ese determinado momento. La mayor parte de los estudios sobre estilos de socialización parental destacan dos dimensiones o conductas básicas que diferencian los distintos estilos: (a) el apoyo parental, caracterizado por el afecto y el cariño o por el contrario la hostilidad y (b) el control parental, caracterizado por la permisividad o por el control excesivo (Musitu, Estevez y Jiménez, 2010).

En la década de los 80 Maccoby y Martín (1983) diferencian entre estilos parentales a través de dos características básicas: (a) afecto, sensibilidad y calidez: entendido como el grado en el que los padres responden a las demandas de los hijos y (b) el control y la exigencia parental: entendido como la presión o el número de demandas que los padres hacen a los hijos. Teniendo en cuenta estas dos dimensiones, diferencian cuatro estilos educativos parentales: estilo autoritario/recíproco, autoritario/represivo, permisivo/indulgente y

permisivo/negligente. En la Tabla 13, se ubican estos estilos en función de las dimensiones descritas.

Tabla 13.

Estilos educativos

	Reciprocidad. Implicación afectiva	No Reciprocidad. No Implicación afectiva
Control fuerte	Autoritario/Recíproco	Autoritario/Represivo
Control laxo	Permisivo/Indulgente	Permisivo/ Negligente

Nota: Adaptada de Maccoby y Martín ((1983)

Basada en estos estudios previos, Musitu y García (2004) proponen una clasificación de estilos parentales basada en los siguientes criterios: implicación/ aceptación y coerción/imposición, tal y como muestra la Figura 7.

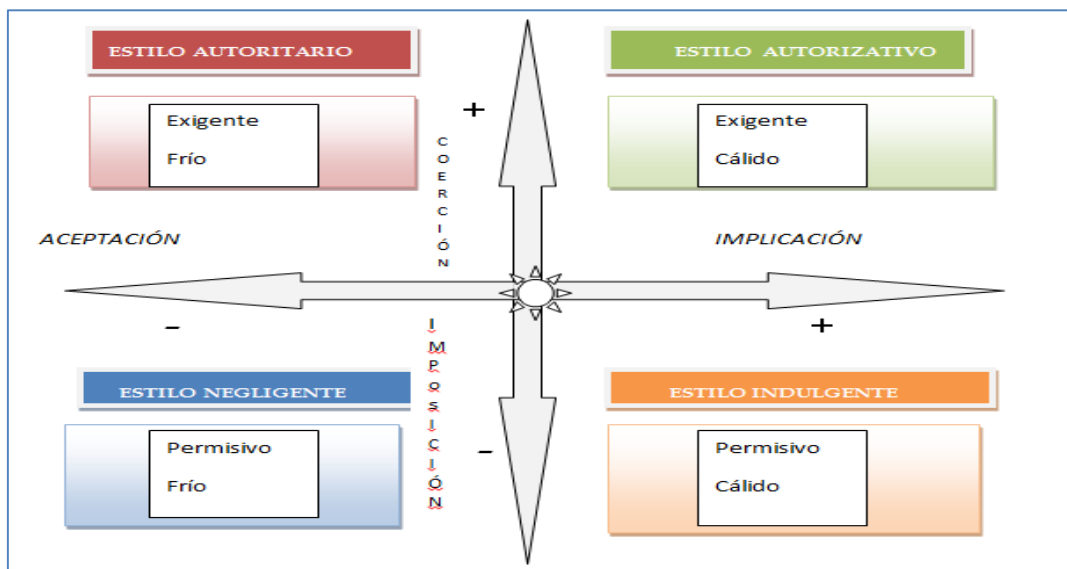


Figura 7. Modelos de socialización parental. Adaptado de Musitu y García (2004).

Tal y como especifica el modelo, los padres con altos niveles de implicación/aceptación muestran afecto y cariño a sus hijos y ante conductas inadecuadas utilizan el diálogo y el razonamiento. Por el contrario, los padres con bajos niveles de aceptación e implicación se muestran indiferentes ante las conductas adecuadas y cuando éstas no son las adecuadas, utilizan técnicas alejadas de la reflexión y el diálogo, que en ocasiones pueden ser coercitivas. En base a estas dos dimensiones, Musitu y García (2004), desarrollan el modelo bidimensional que aparece en la figura 8, dando lugar a cuatro estilos de socialización parental.

Por su parte, cada uno de los estilos se relaciona una serie de características basadas en el mayor o menor grado de coerción/imposición y de aceptación/implicación. Musitu y García (2004) establecen además que no existen estilos puros sino que las familias comparten algún rasgo de los modelos descritos anteriormente y que pueden producirse cambios de un modelo hacia otro. En la Tabla 14 se describen las principales características de estos modelos de socialización parental.

Tabla 14.

Características de los estilos de socialización parental.

Estilo	Características
Estilo Autoritario	Exige obediencia y autonomía - Utiliza el poder e impone normas rígidas Controla y evalúa la conducta de los hijos - La comunicación es mínima y unilateral - Escaso apoyo y afecto - Escasa atención a la demanda de los hijos - Uso de castigos físicos.
Estilo Autorizativo	Refuerzan el comportamiento positivo de los hijos – estimulan la autonomía con límites claros – buena comunicación y uso del lenguaje – apoyo y respeto a los hijos – escucha y da respuesta a las demandas de los hijos – elevado control razonado de la conducta
Estilo Negligente	Elevada autonomía tanto económica como afectiva– escasos límites y baja supervisión de la familia– escasa comunicación y diálogo – escaso apoyo y afecto
Estilo Indulgente	Elevada autonomía y escaso control parental- no existen reglas ni límites, buena comunicación y diálogo – elevado apoyo y afecto – alta respuesta ante las demandas de los hijos.

Nota: adaptada de Musitu y García (2004)

En cuanto a los estilos de socialización prevalentes en las familias españolas, cabe destacar el estudio realizado por Pichardo (1999), en el que se destaca que el modelo de socialización más extendido en las familias españolas es el autorizativo o democrático (53%). Entre los estilos menos funcionales aparece una mayor tendencia en la adopción de estilos más permisivos (32%), mientras que solo el 9% y el 4% de los progenitores se informaban estilos autoritarios y negligentes, respectivamente.

Estévez et al., (2007a) analizan las consecuencias de los distintos estilos de socialización parental en el comportamiento y la salud psicológica de los hijos. Así, se destaca que el estilo educativo autoritario y negligente en la familia se relaciona con problemas de conducta (comportamientos delictivos), el estilo autorizativo se vincula con la conducta altruista y amistosa y el estilo indulgente con la dificultad de controlar los impulsos. Estos resultados son congruentes con otros estudios, en los que se relaciona un estilo de socialización parental autoritario con hijos conflictivos, irritables, descontentos y desconfiados y el estilo autorizativo con hijos energéticos, amistosos, confiados en sí mismo, con una alta autoestima y gran capacidad de control (Baumrind 1971, 1977, 1978).

Pese a que la literatura pone de manifiesto la relación entre el estilo parental y el ajuste psicosocial de los hijos, es necesario destacar que las propias características contextuales y estructurales de la familia también influyen en el ajuste del adolescente. En este sentido, Oliva, Arranz, Parra y Olabarrieta (2014), en un trabajo con 214 familias españolas con hijos de edades comprendidas entre los 3 y los 10 años, analizaron el ajuste interno y externo de los niños en función de seis modelos de familia diferentes (nuclear, monoparental, reconstituidas, adoptivas, padres del mismo sexo y parto múltiple). Los resultados indican que, aunque existen diferencias significativas entre las diferentes estructuras familiares, estas diferencias desaparecen cuando los efectos de otras variables sociodemográficas y educativas (nivel socioeconómico, formación académica de los padres, estilo educativo o presencia de conflictos) fueron controlados estadísticamente. Así, se destaca que no era la estructura familiar en sí la que estaba relacionada con el ajuste de los hijos sino las variables sociodemográficas y contextuales a las que se veían sometidas los diferentes tipos de familia.

Atendiendo a la estructura familiar, y para el caso concreto de padres separados, se ha constatado que las rupturas entre los cónyuges provocan cambios a nivel económico, personal, social y familiar y que esto, a su vez, está relacionado con la probabilidad de que los hijos adolescentes presenten alteraciones psicológicas (Rodríguez-Pascual, 2002). Cantón y Justicia (2002) constatan que los hijos de familias monoparentales (principalmente a cargo de la madre) obtienen mayor puntuación en conducta violenta, comportamiento antisocial, conductas delictivas y consumo de alcohol y otras drogas. Estos datos son congruentes con otros trabajos que señalan niveles más elevados de ansiedad y depresión en hijos de padres separados (Amato, 2000) y una mayor inadaptación personal y escolar (Potter, 2010; Wood, Repetti y Roesch, 2004). Concretamente, Chohy (2000) constató, a través de un estudio longitudinal en el que participaron más de 70000 adolescentes estadounidenses durante casi 20 años, que para aquellos adolescentes que crecieron sin su padre: (a) el riesgo de permanecer sin estudiar ni trabajar por periodos prolongados es un 50% más alta; (b) el riesgo de interrumpir estudios secundarios es un 100% más alto y (c) el riesgo de embarazo en la adolescencia es también un 100% más alto.

Pese a que los resultados de estos trabajos ponen de manifiesto la relación entre la estructura familiar y el ajuste psicosocial de los hijos, existen otras variables, tales como la edad y el sexo de los menores y el tipo de relación que mantienen con sus padres, que van a modular esta relación. Así, tal y como indican Cantón y Justicia (2002), los niños de menor edad presentan una mayor inestabilidad ante una separación a corto plazo, sin embargo, son los adolescentes los que parecen presentar un peor ajuste y este se mantiene en el tiempo. Respecto al sexo, generalmente las niñas suelen presentar una adaptación más rápida y más problemas de tipo emocional (ansiedad, depresión o baja autoestima) que los niños, mientras que estos últimos presentan más problemas conductuales (Cantón y Justicia, 2002). Asimismo, la relación que mantienen con sus progenitores, pese a la separación, puede resultar un factor protector. Así, una relación positiva (especialmente con la madre) protege a los hijos de conductas de riesgo, por el contrario, las malas relaciones, falta de control parental o pautas de crianza contrapuestas entre los progenitores aumentan la probabilidad de que los

menores presenten desajustes sociales y emocionales (Broberg, 2012; DeGarmo y Forgatch, 1999).

En la estructura familiar monoparental cabe destacar a las familias formadas por una madre soltera o separada, sobre la que recae la principal responsabilidad del hogar y del cuidado de los hijos, siendo principalmente las madres jóvenes y con escasos recursos económicos. Aunque muchos de estos hogares pueden ser estables, se ha observado que con frecuencia presentan variables tales como la inestabilidad laboral, la escasa posibilidad de conciliación con la vida familiar, la escasez económica y los cambios constates de pareja, de amigos o de residencia. Todas estas variables afectan a la estabilidad de la familia y tienen consecuencias negativas en el ajuste psicosocial de los hijos (Flaquer, Almeda y Navarro-Varas, 2003; Turner y Kopicc 2006). Sin embargo, no solo los hijos de las familias monoparentales pueden encontrarse en situación de riesgo de ajuste social. De hecho, como se indicó anteriormente, existe en la actualidad un aumento de familias reconstituidas formadas por personas divorciadas o separadas que se involucran en una nueva relación y que acaban en una nueva unión familiar (González y González, 2005). La propia característica de esta nueva estructura de familia también puede actuar como predictor de desajustes en los hijos adolescentes. En este sentido, Dunn (2002) identifica como factores de riesgo: (a) el encontrarse inmerso en una estructura familiar más compleja; (b) la exposición de los hijos a situaciones conflictivas con padrastros y hermanastros; (c) la posible inestabilidad económica; (d) conflictos entre la pareja en torno a los estilos de crianza; y (e) la superposición de actitudes, creencias o valores.

Otras investigaciones en población extranjera analizan cuáles son los factores que influyen en el establecimiento de relaciones positivas entre padrastros e hijastros. King, Thorsen y Amato (2014) afirman, en este sentido, que una estrecha relación de los hijos con su madre biológica y los estrechos vínculos entre la madre y el padrastro se relacionan positivamente con la calidad percibida por los adolescentes de su relación con su padrastro. Otros autores encuentran que los adolescentes que viven en familias divididas son más propensos a consumir alcohol a edades tempranas y presentan un mayor nivel de comportamientos delictivos (Vanassche, Sodermans, Matthijs et al., 2014; Wagner, Ritt-Olson, Soto y Unger, 2008). Asimismo, se destaca que estos conflictos suelen

aparecer principalmente al inicio de la constitución de la nueva pareja, y que este proceso de adaptación puede durar entre cuatro y seis años (González y Triana, 2001), una vez transcurrida esta etapa los adolescentes son capaces de adaptarse a esta nueva situación e incluso identifican los posibles beneficios (Ruíz, 2004).

Pese a que los estudios previos han identificado posibles desajustes vinculados con determinadas estructuras familiares, es necesario destacar que cualquier estructura familiar puede promover de forma efectiva el desarrollo positivo y el ajuste psicosocial de los menores, siempre que exista una atención adecuada y un ambiente estimulante, libre de conflictos y de estrés. Así, lo más relevante en el ajuste de los menores no es tanto la existencia de nuevas estructuras familiares, sino el que éstas cumplan con las funciones indispensables para el bienestar psicosocial de los seres humanos-

La familia actúa por lo tanto como un poderoso mediador durante la etapa adolescente. Cabe mencionar en este sentido, las recientes aportaciones de Rosa, Parada y Rosa-Alcázar (2014), cuyo objetivo fue analizar la sintomatología psicopatológica, la autoestima y los estilos parentales percibidos en una muestra de 935 adolescentes escolarizados en centros de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Región de Murcia y Castilla La Mancha. Los resultados indicaron que los estilos educativos parentales percibidos, tanto de la madre como del padre, están también relacionados con los síntomas psicopatológicos de los adolescentes. En definitiva, las relaciones familiares conflictivas y la baja autoestima pueden ser factores de riesgo, que, trabajados adecuadamente, pueden transformarse en factores de protección importantes en el mantenimiento o disminución de un patrón de comportamiento disfuncional en los adolescentes.

A modo de resumen, se debe destacar que las relaciones de calidad en la familia, tal y como se ha descrito anteriormente, fomentan un adecuado desarrollo psico-social en los adolescentes. Es decir, son las familias en las que existe apoyo y afecto entre sus miembros, en la que se resuelven de forma efectiva los conflictos propios de la adolescencia, fruto de una mayor demanda de éstos en la toma de decisiones y en la que existe una comunicación familiar abierta y positiva las que mejor se fomentan las prácticas de socialización adecuadas en los adolescentes. Se examinan a continuación factores familiares que inciden en el desarrollo de conductas violentas y de victimización escolar.

3.3. FACTORES FAMILIARES RELACIONADOS CON LA VIOLENCIA Y LA VICTIMIZACIÓN ESCOLAR EN ADOLESCENTES

Desde las primeras investigaciones realizadas en los años 80 se ha venido constatando la importancia de la familia en la explicación de la conducta violenta y de victimización escolar. En la actualidad, a pesar de todos los cambios que ha sufrido, sigue siendo el agente más influyente en la socialización del individuo y sobre el que se asientan múltiples experiencias que conforman las bases de la conducta futura de los menores (Olweus, 1998; Gázquez, Cangas, Pérez Fuentes, Padilla y Cano, 2007).

De la misma forma, a lo largo de la historia, se ha intentado clasificar los factores familiares que se relacionan con la conducta violenta y la victimización escolar. En este intento de buscar una relación causal entre violencia, adolescente y familia, los estudios que analizan la influencia de la familia en la conducta adolescente se centran en los siguientes factores: (a) relacionados con el contexto socio-familiar (ej., nivel socio-económico, paro o bajo nivel de ocupación, condiciones de habitabilidad o hacinamiento); (b) relacionados con la estructura familiar (ej., tamaño de la familia, orden de nacimiento y separación/divorcio de los progenitores); y (c) las relaciones familiares (ej., apoyo emocional que se brinda al menor, valores y normas transmitidos o estilo de comunicación familiar).

Atendiendo a nuestras variables de estudio, a continuación se describen las principales investigaciones que analizan la relación entre el contexto socio-familiar, estructural y relacional de la familia y la violencia y/o la victimización escolar.

- › *Variables socio-familiares y estructurales y su relación con conductas violentas y de victimización escolar.*

Las variables sociodemográficas están adquiriendo cada vez más protagonismo en el estudio del ajuste psicosocial de los adolescentes, esto hace necesario extrapolar el análisis de estas variables al estudio de las dinámicas de conflictividad en las aulas. Entre las variables socio-familiares y estructurales que se han analizado en este contexto destacan: (a) el nivel de estudios de los

progenitores, que suele resultar una variable de protección ante la violencia (Prodócimo, Cerezo y Areense, 2014); (b) los recursos económicos de la familia, destacando la influencia de las dificultades económicas sobre el acoso escolar (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2015); (c) la nacionalidad de la familia, destacando la relación que encuentran algunos investigadores al afirmar la mayor prevalencia de situaciones de violencia escolar en los alumnos de nacionalidad extranjera (Díaz-Aguado, 2003; Pámies, 2011), aunque este hecho resulta controvertido ya que existen otras investigaciones que no encuentran relación entre el hecho de tener una nacionalidad diferente a la del país de residencia y estar involucrado en situaciones de acoso escolar (Soriano, 2007); y (d) la fratría (o número de hermanos) y el lugar que ocupa cada uno, destacando que un mayor número de hermanos y la ocupación de un lugar intermedio entre ellos resultan variables de riesgo para la implicación en conductas violentas como agresor, mientras que el riesgo de implicación como víctima es mayor al ser hijo único o tener cuatro o más hermanos (Piñero-Ruiz, López-Espín, Cerezo y Torres-Cantero, 2012; Torrente y Rodríguez, 2004).

Cabe destacar el estudio realizado por Torrente y Rodríguez (2004) cuyo objetivo fue conocer las características psicosociales de las familias y su relación con las conductas delictivas en preadolescentes y adolescentes. En el estudio participaron 641 estudiantes de centros públicos de la Región de Murcia, entre los que se incluían alumnos socialmente adaptados, alumnos que informaban haber participado en actos delictivos y alumnos sometidos a internamientos en centros de la Región. Los resultados ponen de manifiesto que el hecho de estar o haber estado en centros de internamiento se vincula con el nivel de estudios, la situación laboral de los progenitores y la profesión del padre. Así, los padres de estos alumnos se caracterizan por ser trabajadores con escasa o nula cualificación, mientras las madres son amas de casa o trabajadoras de empleos no cualificados sin estudios previos. Atendiendo a la estructura familiar y siguiendo con el estudio de Torrente y Rodríguez (2004) los análisis realizados en los que se tuvo en cuenta el tamaño de la familia establecen que a mayor número de hermanos mayor es la gravedad de la conducta inadaptada, siendo la media de hermanos de 1,55% para el grupo de adaptados, 1,83% para el grupo de delincuencia autoinformada y de 3,23% para el grupo delincuencia oficial. Estos autores, sin

embargo, no encontraron que el orden de nacimiento estuviera asociado a la pertenencia a un grupo u otro. Por su parte, al analizar la variable desestructuración familiar constatan que esta resulta significativa para la implicación en conductas delictivas. Así, el 76,2% de los progenitores del grupo de delincuencia oficial no viven juntos, siendo significativamente superior al del grupo adaptado (12,5%) o el grupo de delincuencia autoinformada (15,5%).

Prodócimo, Cerezo y Arense (2014) analizan las diferencias en el contexto familiar de los alumnos implicados y no implicados en situaciones de acoso escolar. El estudio se realizó con 2793 adolescentes brasileños y sus resultados destacan que, pese a que el abuso entre iguales es un fenómeno que atraviesa todos los estratos sociales, existe relación entre los estudiantes víctimas de violencia escolar y las familias monoparentales o en las que existe una ausencia de alguno de sus progenitores. Establecen también relaciones entre el acoso escolar y la formación de los padres, (actuando ésta como una variable protectora de la violencia) y la existencia de un número reducido de hermanos.

Por su parte, Vila (1998) asocia los problemas de conducta en el adolescente con un nivel sociocultural bajo de la familia, sin embargo, se considera que dicha relación no es directa, sino que su influencia radica en el hecho de que las familias de nivel sociocultural bajo suelen ser más punitivas e intolerantes ante las conductas de los hijos. Define, además, otras características asociadas a las familias con un nivel socioeconómico más bajo que a su vez se relacionan con comportamientos violentos y/o de victimización escolar como: (a) acentuar la obediencia y el respeto a la autoridad frente al fomento de la curiosidad, la ambición, la independencia o la creatividad; (b) actitud restrictiva y autoritaria frente a otra más democrática; (c) escasa comunicación y de poca calidad; (d) se muestran menos cariñosas y cálidas con sus hijos.

La forma en la que se relacionan los miembros de una misma familia influye directa e indirectamente en el comportamiento que los hijos desarrollarán en las relaciones con su grupo de iguales en el futuro (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Musitu y Cava, 2001, 2003; Musitu y García, 2004). Así, si la interacción entre los miembros de la familia no es de calidad e impera un clima negativo caracterizado por la carencia de afecto, la permisividad, la tolerancia ante las conductas agresivas de los hijos o los problemas de comunicación, existirá un

mayor riesgo de que los hijos respondan con agresividad en las interacciones con su grupo de iguales (Trianes, 2000; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999).

Atendiendo a la figura de la víctima, Piñero, López, Cerezo y Torres (2012) evaluaron la relación entre el número de hermanos y la victimización escolar. Participaron en el estudio 2552 estudiantes de 28 centros escolares de educación secundaria de la Región de Murcia. Los resultados sugieren que el número de hermanos es una variable relevante en el estudio de la victimización escolar, ya que se comprobó que los hijos únicos sufrían más agresiones y que el nivel de victimización también aumentaba a medida que el número de hermanos y de hermanas se incrementaba. Aunque estos resultados pueden parecer contradictorios, se atribuye un mayor nivel de victimización en hijos únicos a la carencia de hermanos, que puede traducirse en escasas habilidades de socialización, de comunicación, de interrelación con los iguales y de resolución de conflictos. La sobreprotección en el ámbito familiar también se asocia a un nivel mayor de victimización, al limitar el desarrollo de habilidades psicosociales del menor. Por su parte, destacan el aumento de la victimización de aquellos alumnos con tres o más hermanos, este hecho podría estar derivado de un mayor nivel de conflictividad familiar y del aumento de las posibilidades de ser victimizados en la fratría, que a su vez pueden trasladarse al contexto escolar. Se establece que son las familias con un solo hijo las que presentan mayores dificultades de convivencia (Cangas, Gázquez, Pérez, Moldes y Rubio, 2007) mientras que para otros autores, la estructura familiar extensas se relaciona con conductas agresivas y delictivas, con dificultades para cumplir normas escolares y con la probabilidad de ser víctima de violencia escolar (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005).

Povedano, Hendry, Ramos y Varela (2011) en un estudio con una muestra de adolescentes españoles de 11 a 17 años, establecen una relación directa, positiva y significativa entre tres variables estrechamente relacionadas con la victimización escolar: el clima familiar percibido, la autoestima general y la satisfacción con la vida. Otras variables como el nivel de estudios del padre y de la madre, la ocupación laboral y los recursos económicos también han resultado influyentes en el desarrollo psico-social de los adolescentes (Trianes, 2000). La situación económica y laboral de las familias tienen influencia en el desarrollo

socioemocional de los hijos, en la medida en que puede afectar a la calidad de las relaciones intrafamiliares (Pelegrín y Garcés de los Fayos, 2008). Otras variables como el ajuste marital o el estrés de los padres ante la crianza han resultado igualmente relevantes (Arranz, 2004; Guajardo, Snyder y Petersen, 2009; Taylor, 2007).

Son muy escasos los estudios en España que analizan factores socioeconómico en el desarrollo de conductas de violencia y victimización escolar. En población extranjera Barnes y O’Gorman (1995) realizaron un estudio con una muestra compuesta por 100 chicos que habían participado en conductas delictivas, los resultados concluyen que la mayor parte de ellos provenían de ambientes desfavorecidos social y económicamente. Estos resultados sugieren que las familias de adolescentes implicados en situaciones delictivas con escasos recursos sociales y económicos suelen tener más dificultades en el proceso de socialización de sus hijos quizás por el propio proceso de exclusión a los que ellos mismos están siendo sometidos.

El análisis de estudios previos permite, por lo tanto, establecer relaciones entre las características socio-económicas de las familias y el desarrollo psicossocial de los hijos (Bradley y Corwyn, 2002). Variables como el nivel de formación de ambos padres y la estabilidad laboral se relacionan de forma directa con el desarrollo social y emocional de los adolescentes, ya que son variables que afectan a la calidad de las relaciones interfamiliares, al estrés de los padres o a su estilo de crianza (Arranz, 2004).

› *Clima familiar*

En cuanto al clima familiar, son muchas las investigaciones que afirman la existencia de una relación muy estrecha entre el tipo de conexiones que se establecen entre los miembros de una misma familia y la conducta de los adolescentes, principalmente en lo que se refiere a la relación con el grupo de iguales (Helsen, Vollebergh y Meeus, 2000; Ladd, 1999; Musitu y Cava, 2001, 2003; Musitu y García, 2004).

Atendiendo a la relevancia del clima familiar, se han identificado una serie de variables que definen un clima familiar negativo y que podrían incidir en el comportamiento agresivo de los hijos (Buelga y Lila, 1999; Martínez, Estévez y

Jiménez, 2003; Pichardo, 1999). Estas variables son: (a) carencia de afecto, apoyo o implicación por parte de los padres; (b) permisividad y tolerancia a las conductas agresivas de los hijos; (c) disciplina inconsistente y poco eficaz (por ser demasiado laxa o demasiado severa); (d) estilo de socialización parental en el que se le da un uso excesivo al castigo; (e) problemas de comunicación familiar; (e) conflictos entre los cónyuges; (f) uso de la violencia en el hogar para resolver los conflictos; (g) relaciones agresivas entre los miembros de la familia; (h) problemas psicológicos o conductuales en los padres; y (i) rechazo parental y hostilidad hacia los hijos. Entre estas variables, la comunicación familiar, la presencia de conflictos parentales y los estilos de socialización parental han sido las que mayor relevancia han tenido en el ámbito científico al analizar la influencia de la familia en el comportamiento violento de los adolescentes.

En lo que respecta a los estilos parentales y su relación con la violencia y la victimización escolar, tal y como se ha comentado en apartados anteriores, cabe destacar que el estilo autorizativo es el que más se relaciona con el ajuste conductual de los hijos (Casas, 2004), mientras que el estilo autoritario y el negligente se relacionan con problemas de comportamiento y agresividad en hijos adolescentes (Casas, 2004; Kazdin y Buela-Casal, 1994). Asimismo, se tiende a relacionar un estilo de socialización permisivo con un bajo autocontrol y falta de autoconfianza en los menores (Miranda, 2004) y con problemas de conducta y baja competencia académica (Oliva y Parra, 2004).

Estévez (2013) establece por su parte que la diversidad de conflictos que se producen en la familia dependerá de variables tales como el sexo o la edad de los adolescentes. En este sentido, suelen ser los chicos los que más conflictos tienen con sus padres en temas relacionados con el rendimiento académico, su conducta en la escuela o los enfrentamientos con los hermanos. En relación a la persona con la que habitualmente se tienen conflictos, indica que tanto los chicos como las chicas los que pasan más tiempo con la madre, por lo que tienen mayor número de conflictos con ella, pero, sin embargo, la comunicación es más abierta y libre.

La comunicación familiar ha sido una variable muy analizada ya que se relaciona con las conductas violentas y de victimización escolar. Se ha constatado el hecho de que un ambiente familiar negativo caracterizado por problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes supone un factor de riesgo

estrechamente vinculado a la aparición de problemas en los hijos, tales como depresión, estrés y ansiedad, rasgos que a su vez son detonantes de la conducta violenta (Field, Diego y Sanders, 2001; Liu, 2003). Por el contrario, una comunicación familiar adecuada, basada en el respeto hacia los diferentes puntos de vista, protege a los adolescentes de posibles problemas de salud mental (Maganto y Bartau, 2004) e incide de forma positiva en la estabilidad emocional de éstos (Cava, 2003; Musitu, Buega, Lila y Cava, 2001).

Por su parte, Musitu y Molpeceres (1992) relacionan la comunicación positiva entre padres e hijos con el bienestar psicológico y un elevado autoconcepto y autoestima en el ámbito emocional, social y académicos. En los procesos de comunicación familiar se describe a la madre como más abierta a escuchar los problemas de los hijos, más frecuente e íntima (Forehand y Nousiainen, 1993; Noller y Callan, 1991; Sheck, 2000) pero, sin embargo, los adolescentes informan de una comunicación con la madre más conflictiva (Oliva y Parra, 2004). Estos resultados coinciden con los de Villareal, Sánchez y Musitu (2010) al confirmar que una comunicación abierta con los padres inhibe la presencia de violencia escolar en los hijos adolescentes. Patterson, Kuppersmidt y Griesler (1990) determinan que los adolescentes que tiene una percepción baja sobre el apoyo que reciben de sus padres, vinculado por tanto con el clima familiar, presentan mayores índices de rechazo por parte del grupo de iguales y mayores problemas de conducta.

Cabe destacar el estudio realizado por Vitaro, Brendgen y Tremblay (2000) en el que se establece que la familia ejerce una influencia indirecta en el desarrollo de problemas de conducta en los adolescentes. Los resultados de este trabajo ponen de manifiesto que los padres atentos, comprensivos y que ofrecen apoyo a sus hijos ayudan a desarrollar en éstos una serie de recursos y habilidades sociales que permiten evitar las presiones del grupo de iguales y elegir amigos sin problemas de conducta.

Tal y como se ha especificado en apartados anteriores, existen nuevos modelos de familias emergentes en la sociedad actual y muchas de estas familias carecen de los recursos necesarios para hacer frente a su función educadora. Estévez et al, (2007a) determinan que factores como el aumento de familias monoparentales, el aumento del número de mujeres que se han incorporado al

mundo laboral, una mayor dedicación al tiempo de ocio, los estilos de socialización que se aplican en cada familia, la incapacidad para comunicarse con sus hijos y para resolver los conflictos y el grado de estrés que soportan todos los miembros de la familia por distintos acontecimientos, como por ejemplo la escasez de recursos económicos o la inestabilidad laboral, inciden en una mala comunicación entre familia y escuela.

En este sentido, cabe destacar los estudios llevados a cabo por Estévez, Murgui, Musitu y Moreno (2008), cuyo objetivo fue analizar la relación entre el clima familiar y escolar con determinados indicadores de ajuste en los adolescentes como la satisfacción con la vida, la autoestima o los síntomas depresivos. Las variables que se incluyeron como determinantes del clima familiar fueron, la cohesión entre los miembros de la familia, la expresividad y los conflictos entre padres e hijos. En el estudio participaron 1319 adolescentes, escolarizados en siete centros de enseñanza de la Comunidad Valenciana, de ambos sexos y con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años de edad. Los resultados sugieren que tanto el clima familiar como el escolar se relacionan con el grado de satisfacción por la vida. Además, el ambiente familiar resultó más significativo para el adolescente principalmente en su dimensión cohesión afectiva. En cuanto al clima escolar se constató la influencia en el bienestar del alumno de la calidad de los vínculos de amistad con sus compañeros y el grado de ayuda y de apoyo percibido por el alumno en su relación con el profesor.

Por su parte Martínez, Musitu, Amador y Monreal (2010) examinan el vínculo entre los escenarios de socialización familiar, escolar y la violencia escolar y su influencia en alumnos aceptados y rechazados por sus iguales. Participaron en el estudio 1068 adolescentes de entre 11 y 16 años y los resultados mostraron una interrelación entre el contexto escolar, familiar y la conducta violenta. Ambos contextos favorecen o inhiben la participación del adolescente en conductas violentas. Estos autores exponen además la existencia de un efecto diferencial entre el apoyo de la madre y el del padre y la violencia escolar. Así, mientras que el apoyo del padre protege al adolescente de la implicación en actos violentos y presenta claras influencias en la autoestima escolar y familiar, el apoyo de la madre se relaciona con la violencia escolar a través de su relación con la autoestima en su dimensión familiar y escolar y en la percepción que el

adolescente tiene de la escuela. En relación al estatus sociométrico de los estudiantes, se constató que en los alumnos que presentaban mayores dificultades de integración social, el apoyo del padre y la autoestima familiar adquieren una mayor importancia.

La figura de la víctima de violencia escolar y la forma en la que las características familiares inciden en la a probabilidad de verse implicado en actos violentos suponen también una variable a tener en cuenta. En este sentido Cava (2011) analizó las diferencias de ajuste psicológico en víctimas de violencia atendiendo a la calidad de las relaciones que mantenían tanto con padres como con profesores y compañeros. Los resultados destacan la importancia del entorno social, tanto en la vulnerabilidad de la víctima como en el mayor o menor impacto que la situación vivida tiene. Constatan que una mejor comunicación con sus padres incide en la víctima en una mayor percepción de la ayuda que reciben de sus profesores, una mayor integración en su grupo de iguales y en un mejor ajuste psicológico. Estos resultados se vinculan con los de otros trabajos llevados a cabo por García, Herrero y Musitu (2002) y Musitu y Cava (2003), en los que se constata la importancia del apoyo social en el afrontamiento de situaciones estresantes. En este sentido, Estevez, Murgui, Moreno y Musitu (2007) destacan la influencia de la calidad de la comunicación con el padre sobre el ajuste psicosocial del adolescente víctima de violencia escolar. Este resultado avala la necesidad de implicar en mayor medida la figura del padre en aquellos proyectos de intervención que se llevan a cabo, con el objetivo de mejorar la calidad de las relaciones entre padres e hijos adolescentes.

Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu (2012) establecen una relación directa entre el clima familiar percibido como conflictivo y la victimización escolar. Confirman, así, que una familia en la que los conflictos sean frecuentes hace a los alumnos más vulnerables a recibir abusos por parte de sus compañeros. Estévez, Jiménez y Musitu (2007) añaden, en esta misma línea, que la comunicación familiar y la victimización presentan una relación indirecta a través de la autoestima y la sintomatología depresiva. Es decir, los adolescentes que perciben que en su familia son escuchados y que pueden expresar sus sentimientos y emociones sin restricciones, se sienten a su vez más satisfechos

consigo mismos y presentan menos problemas de ánimo depresivo, esto a su vez les protege de las agresiones de sus compañeros.

La evidencia empírica previa ha puesto de manifiesto que la familia es el agente de mayor influencia en la socialización del individuo, pudiendo actuar como un agente protector o como un factor de riesgo en las conductas desviadas. Asimismo, la situación laboral de los progenitores, el nivel de estudios y en general un clima familiar desfavorable socialmente y económicamente suponen un riesgo en el hecho de verse implicado en conductas agresivas o violentas (Barnes y O’Gorman , 1995 y Torrente y Rodríguez, 2004). Es decir, las familias sometidas a un proceso de exclusión social suelen tener más dificultades en el proceso de socialización de sus hijos. Por otro lado, y en cuanto a la estructura familiar, existe un cierto consenso en determinar una relación directa entre el número de hermanos y la desestructuración familiar y las conductas (Torrente y Rodríguez, 2004). La calidad de las relaciones que se dan entre los miembros de una misma familia también ha sido una variable ampliamente estudiada en el análisis de las conductas agresivas. Se determina que un clima negativo caracterizado por la carencia de afecto, la permisividad, la tolerancia ante las conductas agresivas de los hijos o los problemas de comunicación aumentan el riesgo de que los hijos respondan con agresividad en las interacciones con su grupo de iguales (Trianes, 2000; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999). Especial mención adquieren los procesos de comunicación interna y los estilos de socialización parental. Los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes suponen un factor de riesgo estrechamente vinculado a la aparición de problemas de comportamiento (Field, Diego y Sanders, 2001; Maganto y Bartau, 2004; Cava, 2003; Musitu, Buega, Lila; Cava, 2001 y Musitu y Molpeceres, 1992). En cuanto a los estilos de socialización parental se determina que un estilo educativo autoritario en la familia se relaciona con problemas de conducta (comportamientos delictivos), el estilo autorizativo con una conducta altruista, el estilo negligente con elevados problemas de conducta y agresividad y el estilo indulgente con la dificultad de controlar los impulsos (Baumrind 1971, 1977, 1978). Son aquellos modelos educativos que más se acercan al afecto y a la implicación los que resultan más eficaces ante la prevención de los problemas

de conducta, frente aquellos otros más orientados a la coerción e imposición que se relacionan con conductas violentas y/o de victimización escolar.

La probabilidad de ser víctima de violencia escolar también está relacionada con ciertos factores familiares como el clima familiar o la comunicación entre padres e hijos (Garandeanu y Gillesen, 2006; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2012). La baja comunicación o el clima familiar negativo provocan en los adolescentes escasez de recursos en la interacción con sus iguales y propicia que se coinviertan por tanto en objetivos perfectos para los alumnos agresores.

Por otra parte, el conflicto familiar, el estrés parental, el apoyo que perciben los adolescentes de sus padres y la comunicación familiar desempeñan un papel muy importante en el ajuste de las conductas de los adolescentes y en los patrones que los adolescentes imitan a la hora de expresar emociones o de utilizar determinadas estrategias para enfrentarse a situaciones sociales. En definitiva, el tipo de relación que se haya establecido con los padres servirá de modelo en las relaciones con su grupo de iguales, si el vínculo que se establece con sus padres es seguro se mostrarán más competentes socialmente con su grupo de iguales (Black y McCartney, 1997; Verschueren y Marcoen, 2002). Si por el contrario, las familias utilizan estrategias de resolución de conflictos basados en la amenaza, el insulto, la hostilidad verbal, la violencia física, la actitud defensiva o el retraimiento se aumentará la emocionalidad negativa y se tenderá a utilizar la violencia como medio para resolver los conflictos y el rechazo escolar (Cummings, Goeke-Morey y Papp, 2003). Los estilos parentales y el apego tienen una influencia indirecta sobre las víctimas de violencia. Si las principales figuras de apego, es decir, los padres, son sensitivas y responsivas los niños interiorizan una imagen positiva de sí mismos como personas valiosas.

3.4. EL PAPEL MEDIADOR DE LA FAMILIA EN EL AJUSTE DE LOS ADOLESCENTE AL MEDIO ESCOLAR.

El análisis de los factores familiares que afectan al bajo rendimiento de los alumnos debe partir de la consideración de que los resultados académicos son el producto de la interacción entre los recursos familiares que aporta la familia, los aportados por la escuela y las propias características personales de éste. Por lo

tanto, en el análisis de las causas que originan una mala adaptación al entorno escolar, la familia cobra un papel protagonista.

Existe un amplio consenso entre la comunidad científica al afirmar que un clima familiar positivo influye en la adaptación escolar, que la participación e implicación de los padres en la escuela tiene un efecto positivo en el rendimiento y la adaptación del alumno al medio escolar (García-Beceta, 2003, 2006; Martínez, 1996) y que una comunicación efectiva y frecuente entre la familia y la escuela mejora los resultados, no solo en el ámbito académico sino también en cuestiones tan importantes en la etapa adolescente como los problemas de comportamiento en el aula (Estévez et al. 2007a). Sin embargo, son muy escasos los estudios que evalúan la relación entre el rendimiento académico de los alumnos implicados en situaciones de violencia o de victimización escolar con determinadas características de su entorno familiares (e.j. situación laboral de ambos padres, formación académica, la calidad de la comunicación o el tipo de relación que mantienen con sus hijos, etc.).

En este sentido, cabe destacar el estudio realizado por De Miguel (2001) en el que establece, basados en estudios previos, los principales factores familiares relacionados con el bajo rendimiento de los alumnos durante la etapa de Secundaria y entre los que destaca los siguientes: (a) nivel económico; (b) pertenencia a grupos minoritarios; (c) nivel educativo de los padres; (d) salud de los padres; (e) hechos circunstanciales estresantes y (f) clima educativo familiar.

En este sentido, la investigación previa ha constatado que el nivel socio-profesional de los padres desempeña un papel muy importante en el rendimiento académico de sus hijos a través, principalmente, de aspectos como la importancia que se da al éxito escolar, la presión social hacia el logro académico o la privación de recursos para el estudio (Ladrón de Guevara, 2000). Así, el ambiente cultural que los padres pueden ofrecer a sus hijos influye en el desarrollo de la personalidad y en sus hábitos de socialización, y esto a su vez tiene repercusiones en el rendimiento escolar (Ladrón de Guevara, 2000). De la misma forma, los conflictos que pueden surgir entre padres e hijos, si se dan de forma continua, pueden perjudicar el desempeño escolar de los alumnos (Prieto Adánez, et al 1982). El alumno que mantiene interacciones de calidad a través de una

comunicación efectiva con sus padres obtiene mejores resultados académicos que aquellos otros con peores relaciones con sus padres.

Los factores socioeconómicos y la relación con los compañeros son las variables de mayor impacto en el rendimiento de los alumnos (Pajares Box, 2002, Entorf y Minoiu 2005, Cordero, Crespo y Santín, 2010), siendo las de menor impacto las características propias del centro, como la titularidad de éste o la ratio profesor- alumnos (Cordero et al., 2010; Perelman y Santín, 2011a). Por su parte, los alumnos de origen inmigrante obtienen puntuaciones claramente inferiores a las obtenidas por alumnos nacionales en rendimiento académico (Calero et al., 2009, Calero y Escardibul, 2007, y González- Betancor y López- Puig, 2006).

Calero et al., (2010) establece que son las variables socioeconómicas las de mayor influencia en las desigualdades de rendimiento académico de los estudiantes en las pruebas PISA. Así, las características educativas, culturales y sociales de la familia parecen ser las de mayor influencia en el rendimiento académico de los hijos. Destaca la incidencia negativa de la condición de inmigrante en el rendimiento académico de los adolescentes, principalmente de primera generación, es decir, nacido en el extranjero y con padres extranjeros (Calero et al., 2009). Esta relación se incrementa a medida que la proporción de alumnos inmigrantes en el centro aumenta (Calero y Escardibul, 2007 y Calero et al., 2009). Estos resultados coinciden con otros (González Betancor y López- Puig, 2006) al establecer una relación positiva entre bajo rendimiento académico y el hecho de que la madre sea inmigrante y que tenga un bajo nivel educativo.

La influencia de la familia sobre el rendimiento de los alumnos abarca, además de los aspectos socioeconómicos referidos anteriormente, aspectos más amplios. Así, Marchesi y Martín (2002), en un estudio longitudinal realizado durante los cuatro cursos de la ESO, comprobó que las expectativas de los padres sobre los logros académicos de sus hijos tienen una influencia significativa en prácticamente todas las áreas y cursos evaluados. Cobra igualmente especial importancia el nivel educativo de los padres en el progreso académico de sus hijos. Sin embargo, estos autores destacan que lo importante no es el nivel de conocimiento que se acumula, sino cómo se transmite. En este sentido, un capital cultural enriquecido puede tener una incidencia pobre en el progreso educativo de los hijos o, por el contrario, los padres con escaso capital cultural pueden

influir de forma positiva en las relaciones que mantienen con sus hijos y esto puede tener un efecto positivo en el rendimiento académico de éste.

Otro factor que se ha considerado en el rendimiento de los alumnos es la comunicación entre la familia y la escuela. En este sentido, García-Bacete (2003) establece que los beneficios que conlleva una participación y comunicación eficaz entre familias y escuela van dirigidos a los estudiantes, que mejoran su rendimiento académico, tienen una conducta más adaptativa, mejoran su autoestima, son más participativos y son más perseverantes en la consecución de las tareas escolares, tienen más habilidades sociales y menos conductas problemáticas. Estos efectos son, además, particularmente positivos en aquellos alumnos con problemas escolares como el rechazo de compañeros, problemas de comportamiento o problemas de rendimiento (Martínez y Álvarez, 2005). En línea con estos estudios, otros autores afirman una estrecha relación entre la comunicación positiva entre profesores y padres y el óptimo desarrollo de los hijos-estudiantes (García-Bacete, 2003, 2006; Martínez, 1996).

Tal y como establecen Estévez et al. (2013), es vital la colaboración y la comunicación entre la familia y el profesorado en el ámbito escolar, tanto para la prevención como para el tratamiento de conductas desajustadas en adolescentes. A pesar de que estudios previos ponen de manifiesto la relación entre ciertas características familiares con el desempeño escolar de sus hijos, son aún muy escasos los estudios que analizan las características familiares que influyen en el rendimiento académico de alumnos que presentan dificultades en la interacción con los iguales, por lo que uno de los objetivos que establece el presente estudio es precisamente el análisis de estas relaciones.

La familia y la escuela constituyen, en definitiva, un pilar fundamental para la prevención de conductas violentas y de victimización y del fracaso o abandono escolar. La colaboración entre ambos es, por lo tanto, imprescindible, sin embargo, tal y como establece Calafat y Amengual (1999), para que esta colaboración sea efectiva, es necesario que se den una serie de condiciones básicas como: (a) informar a los padres sobre los proyectos que se están llevando en la escuela sobre la prevención de conductas desviadas, como el consumo de alcohol o la violencia e invitarlos a participar; (b) implicar a los padres en la elaboración y puesta en práctica de dichos proyectos; y (c) compartir las dificultades, la escuela

no debe devolver toda la responsabilidad a la familia sino que los problemas deben entenderse de forma compartida. Es responsabilidad de la escuela crear mecanismos adecuados para mejorar los cauces de comunicación y de colaboración de las familias. Será a partir del análisis y de la reflexión conjunta de estos dos entornos donde se consigan herramientas útiles para la lucha de esta problemática social.

Otras investigaciones demuestran también la importancia de la familia y el autoconcepto en el desempeño escolar. Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada (2012) analizan el autoconcepto y la ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de adolescentes españoles con padres divorciados. La muestra estuvo compuesta por 342 chicos/as de entre 14 y 18 años estudiantes de 15 centros educativos de diferentes comunidades autónomas españolas. Como instrumento de medida del autoconcepto utilizaron el S.D.Q. II y la escala de ansiedad social para adolescentes. Los resultados indicaron que los adolescentes cuyos padres estaban divorciados obtenían peores resultados académicos y un autoconcepto académico inferior que los adolescentes con padres no divorciados. Los adolescentes con padres divorciados y que presentaban mayor probabilidad de obtener un bajo rendimiento eran los varones, más mayores, con peor autoconcepto y que vivían con la nueva pareja de la madre o padre. No hubo en cambio diferencias significativas entre los grupos en las variables ansiedad social y contexto donde estaba ubicado el centro (zona urbana o rural).

CAPÍTULO IV. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

4.1. RENDIMIENTO ACADÉMICO: CONCEPTUALIZACIÓN

La definición de rendimiento académico resulta compleja debido al carácter multidimensional del término. Actualmente se opta por una definición operativa de este constructo. En este sentido, Gázquez y Pérez- Fuentes (2010) lo definen basándose en la productividad del sujeto, considerando que un bajo rendimiento académico se da cuando el alumno no es capaz de alcanzar el nivel medio que se espera para su edad y su nivel de maduración. Castejón (1996) afirma que el rendimiento académico se estudia de una forma global, atendiendo a los diferentes factores que influyen en él de forma tanto directa como indirecta. Así, es un constructo que surge como el producto de múltiples variables, entre las que destacan las variables de tipo sociocultural y familiar, las variables personales y las variables educativas e instructivas. Concretamente, García, Alvarado y Jiménez (2000) señalan que el rendimiento académico incluye tanto la motivación y aptitudes del alumno como los aspectos relacionados con su entorno familiar, la relación con sus profesores, etc. La complejidad en el análisis del rendimiento académico comienza desde su propia delimitación conceptual, así Mella y Ortiz (1999) ya determinan que el rendimiento académico no es un fenómeno que dependa exclusivamente del alumno, del profesorado o de su interacción, sino que está envuelto en un entramado de variables y condiciones multicausales, tanto personales como sociales, que predisponen al alumno a tener un buen o un mal rendimiento.

Cuando se pretende evaluar el rendimiento académico con el objetivo de mejorarlo, se analizan aquellos factores que pueden estar influyendo en él. Generalmente se consideran los factores económicos, la metodología que se utiliza en el aula, los conocimientos previos que poseen los alumnos, los planes de estudio o la capacidad cognitiva del alumno, entre otros (Benítez, Giménez y Osicka, 2000). Sin embargo, Jiménez (2000) afirma que se puede tener una buena capacidad intelectual y una buena actitud y obtener, sin embargo, resultados

académicos bajos. Ante esta disyuntiva y teniendo en consideración la complejidad del fenómeno que abordamos, en el presente estudio se analizan aquellas variables socio-familiares y personales que pueden estar influyendo en el bajo rendimiento de alumnos que presentan problemas de conducta, pues un mayor conocimiento de estas variables podrá orientar la intervención y mejorar tanto el rendimiento de los alumnos como su habilidad para interactuar con los iguales.

Dentro del conjunto de variables personales y sociales más estudiadas y que se han relacionado positivamente con el rendimiento académico se encuentran: (a) *las variables orgánicas y físicas*; como la malnutrición (Romero y Lavigne, 2005), o las enfermedades (Stanco, 2007), (b) *las estrategias y hábitos de aprendizaje*; como la escasez de hábitos para buscar y organizar la información (Cantaluppi, 2005), (c) *las variables de motivación y de autoconcepto*; la relación entre motivación y autoconcepto con rendimiento académico ha sido ampliamente estudiada, ya que suponen una condición imprescindible que predispone al alumno para el aprendizaje (Cantaluppi, 2004; Miñano y Castejón, 2008), (d) *las emociones y la conducta*; la tristeza, la depresión, la ansiedad o las dificultades a la hora de controlar las emociones influyen en el bajo rendimiento de los alumnos (Navarro, 2003 y Zapata, De Los Reyes, Lewis y Barceló, 2009) y (e) *factores sociales como la familia, la escuela o los factores socioeconómicos y culturales*; en relación a éstas, existen investigaciones que relacionan el tipo de interacción entre padres e hijos y el rendimiento académico (López y Schnitter, 2010), las propias infraestructuras y recursos del centro y el rendimiento de sus alumnos (Luque y Rodríguez, 2006), el nivel de formación de los padres, su cualificación profesional o su remuneración y el rendimiento de sus hijos (Farjas y Madrigal, 1994) o las características del barrio y el estrato socioeconómico, cultural y político (Camacho y Ramos, 2003). Abordar el fenómeno resulta complejo debido a este carácter multicausal, sin embargo, el incremento significativo en las tasas de fracaso y abandono temprano de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ha dado lugar a que estas cuestiones se conviertan en problemas importantes a analizar y sobre los que se debe actuar.

El rendimiento académico de los alumnos se evaluará en el presente estudio a través de las calificaciones escolares auto-informadas por el alumno y que

corresponden a aquellas que el docente otorga al final de cada trimestre o curso escolar. En nuestra investigación se utilizará las medidas autoinformadas por los alumnos sobre las calificaciones que determinó el profesorado en tres asignaturas (lengua, matemáticas y conocimiento del medio). Para autores como Kenney-Benson et al. (2006) este modelo de evaluación es el más apropiado ya que se valora no solo la capacidad del estudiante sino también otras variables como el comportamiento de los estudiantes o su motivación. Estas medidas son frecuentemente utilizadas en la investigación empírica por ser sencillas, de fácil obtención y por presentar un nivel alto de correlación con los conocimientos reales de los alumnos (Zimmerman, Caldwell y Bernat, 2002).

Una vez delimitado el concepto de rendimiento y establecido la forma en la que se ha abordado en el estudio, se analiza a continuación la situación actual en cuanto al rendimiento académico de los alumnos de secundaria obligatoria.

4.2. SITUACIÓN ACTUAL DEL DESEMPEÑO ESCOLAR EN LA ADOLESCENCIA

Existe, desde comienzos del siglo XX, una importante producción científica que pone de manifiesto la grave situación a la que se enfrenta la comunidad educativa por el bajo rendimiento académico del alumnado y el alto porcentaje de abandono escolar en las aulas (ej., Edel, 2003; Risso, Peralbo y Barca, 2010). El último informe PISA 2015, sitúa a España en una mejor posición con respecto a los datos del informe correspondiente al año 2013, aunque cabe destacar que existe una caída en las puntuaciones medias obtenidas por los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE). Así, en el área de lectura, España consigue una puntuación media ligeramente superior a la de los países de la OCDE y de la Unión Europea (en adelante U.E).

En cuanto a la Región de Murcia, la puntuación media obtenida en Lengua es de 486, puntuación que queda por debajo de la media de los países de la OCDE (493) y de la UE (494). Para el área de Matemáticas la puntuación media obtenida por España (486), esta está por debajo de las puntuaciones medias de la OCDE (490) y de la UE (493). Para el caso concreto de Murcia la puntuación en matemáticas fue de 470, convirtiéndose en una de las tres provincias españolas con peores puntuaciones en competencia matemática. Por último, España

consigue una puntuación media en Ciencias de 493, la misma que el promedio de la OCDE (493) y solo dos puntos por debajo del total de la UE (495). La puntuación obtenida en la Región de Murcia fue de 484, puntuación que queda por debajo de la media española, de los países de la OCDE y de la UE. Los resultados mejoran los obtenidos en su anterior edición (OECD, 2012) en los que España se situaba por debajo del resto de los países de la OCDE en las tres competencias evaluadas: Matemáticas, Lectura y Ciencias. Sin embargo, aún en el último informe relativo al año 2015, un 24% de los alumnos españoles obtuvieron un rendimiento bajo en matemáticas, un 16% en ciencias y, para el caso de la comprensión lectora, España se situaba en el puesto 23 en el listado ordenado de los 34 países de la OCDE. Se presenta a continuación la evolución de los resultados de España y de Murcia en los informes PISA relativos a los años 2009, 2012 y 2015, así como la evolución de las puntuaciones medias de los países de la OCDE.

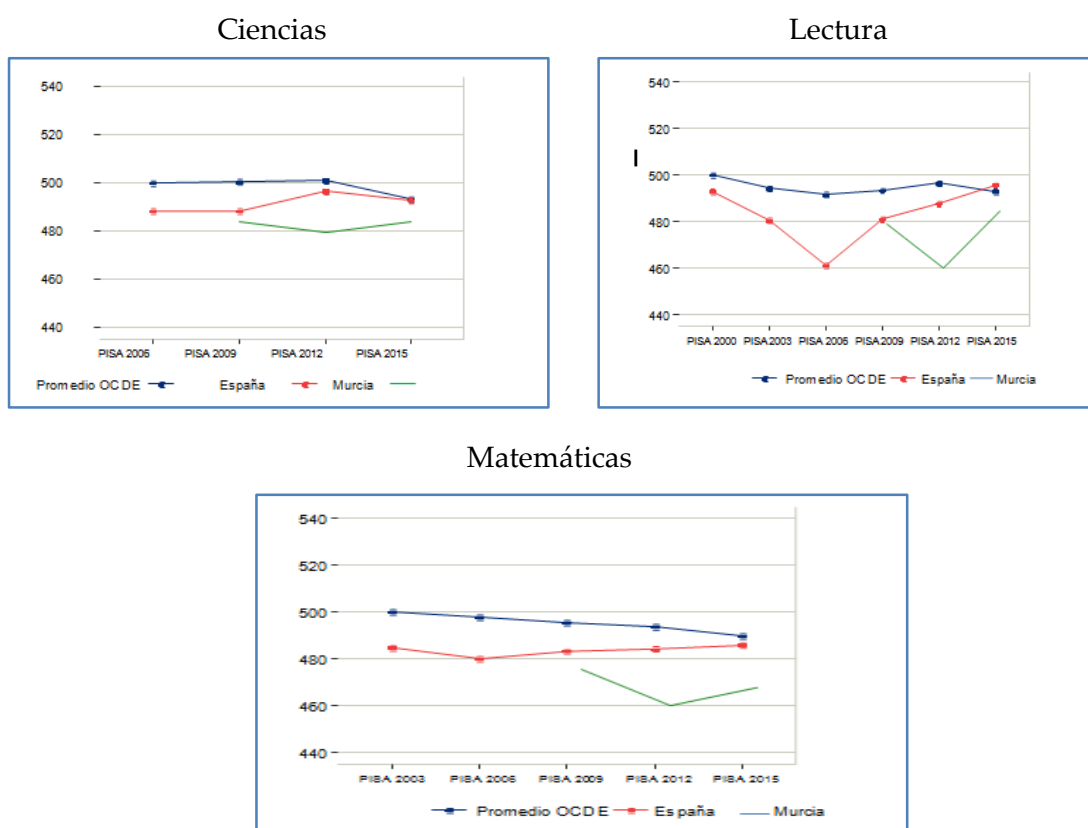


Figura 8. Comparativa de la evolución de los resultados en PISA de Murcia, España y el resto de países de la OCDE.

Tal y como se observa en la Figura 8, los resultados para el caso de la Región de Murcia son inferiores a los resultados medios obtenidos por España y el resto de los países de la OCDE. A pesar de esto, cabe destacar la evolución en positivo en todas las áreas evaluadas en esta última edición.

Sin embargo, el Informe PISA no es el único que analiza el rendimiento de los adolescentes. Resultan también significativos los datos ofrecidos por la oficina de estadística comunitaria EUROSTART (2014) que sitúan a España en 2013 a la cabeza de Europa en abandono escolar temprano, situando en un 23,5% los jóvenes españoles que abandonan la enseñanza de forma prematura, el doble de la media comunitaria, situada en 11,9%.

En el año 2015 la organización Save the Children en su informe titulado “Iluminando el futuro. Invertir en Educación es luchar contra la pobreza”, advierte sobre datos cuando menos preocupantes. Así, el 35% de los estudiantes en España ha repetido al menos una vez antes de cumplir los 15 años, el 30% de éstos estudiantes no obtienen el título de ESO, el 23,6% abandona de forma prematura la escuela, el 22,5% de los jóvenes entre los 15 y los 29 años no trabajan ni estudian (6,6% superior a la media europea), un 37,6% de los jóvenes españoles entre los 12 y los 17 años están en riesgo de pobreza o de exclusión social (9,5% más respecto a la media europea).

Por su parte, la Comisión Europea EURYDICE en 2015 establece que el abandono escolar supone el mayor riesgo de pobreza y exclusión social en Europa. Define como principal objetivo reducir la tasa de abandono temprano al 10% en todos los Estados miembros, a través de apoyo y asesoramiento, y destaca las altas tasas de países como España, con porcentajes superiores al 15%. El Informe “Necesita mejorar”, editado por Save the Children en 2016 y elaborado por el Grupo de Investigación en Globalización, Educación y Políticas Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, evidencia que: (a) el 20% de los jóvenes de 18 a 24 años en España ha dejado de estudiar tras la Educación Obligatoria. Atendiendo al índice de pobreza, cabe destacar que, entre el porcentaje de alumnos más pobres de la población, el 68% abandona prematuramente. El coste del abandono educativo prematuro supone entre el 5,9% y el 10,7% del conjunto de PIB; (b) entre 2009-2010 y 2013-2014, el alumnado en centros públicos aumentó un 7,09% y el profesorado se redujo en un 2,91%; (c) mientras que entre 2010-2012

se redujo el gasto en educación un 3% de media en la UE-21, España recortó un 12%; (d) en alumnos que obtienen la misma puntuación en PISA, los de nivel socioeconómico bajo tienen cuatro veces más probabilidades de haber repetido y (e) la brecha en la escolarización de niños/as en centros de educación infantil de 0 a 3 años entre el quintil de renta más alto y más bajo fue de 25 puntos en 2015. Estos datos dejan evidencias claras de la falta de equidad en los sistemas de enseñanza y la escasez de políticas que regulen esta situación.

Igualmente, cabe destacar, el Informe 2017 “La lectura en España”, a través del cual se analiza, entre otros aspectos, el hábito lector en población española. Sus resultados confirman que, a pesar de haber aumentado en un 7% el número de lectores frecuentes, sigue siendo preocupante la tasa de españoles que no leen ningún libro al año, siendo un 39% de la población encuestada.

Para el caso de la Región de Murcia, cabe destacar los datos publicados en el anuario estadístico “Las cifras de la educación en España”, elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia relativos al curso académico 2013-2014 y editado en 2016 (MECD, 2016). En relación al abandono escolar temprano, las cifras sitúan a Murcia entre una de las cuatro provincias con mayor tasa de abandono, tal y como indica la Figura 9.

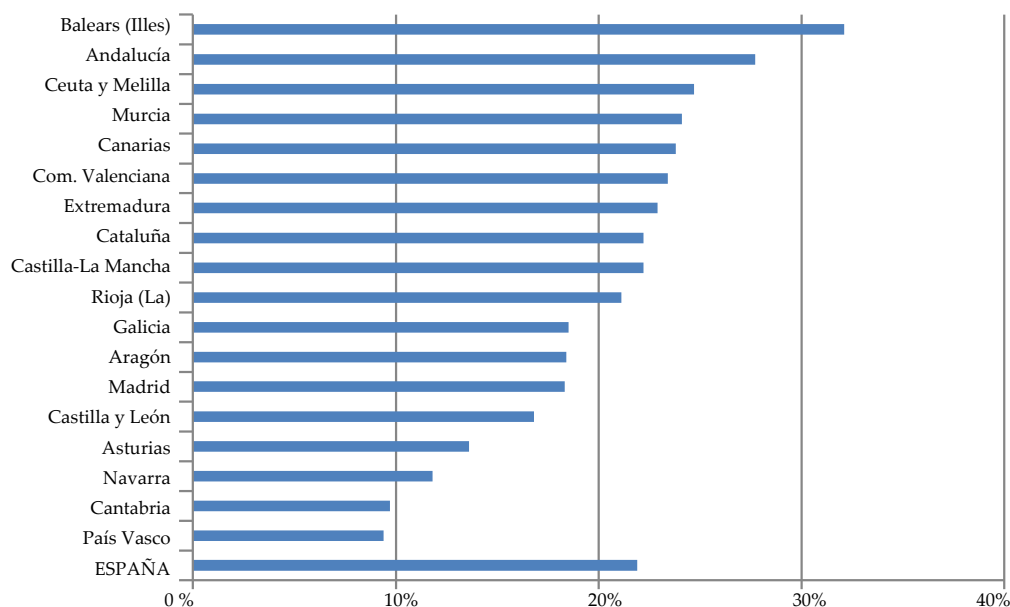


Figura 9. Tasas de abandono temprano distribuidas por Comunidades Autónomas. Anuario Estadístico, “Las cifras de la Educación en España”. (MECD, 2016).

Asimismo, el Servicio General de Estadística y Estudios pertenecientes al Ministerio de Educación Cultura y Deporte, en su informe sobre estadísticas no universitarias relativas al curso académico 2013-2014, informa sobre el porcentaje de alumnos de 15 años que acumula retrasos antes de alcanzar 4º curso de ESO. Tal y como indica la Figura 10, Murcia presenta un porcentaje de retrasos tempranos del 45,4%, muy por encima de la puntuación media obtenida por España y sólo superada por las Comunidades de Ceuta (56,5%) y Melilla (52,1%). Cabe destacar que poco más de la mitad de los alumnos consigue llegar a cuarto curso sin retrasos. Además, este informe destaca que, del total de alumnos matriculados en 3ª y 4º de E.S.O., un 14,2% cursaron Programas de Diversificación Curricular durante el curso académico y solo un 78,1% de los matriculados consiguen el título de la E.S.O.

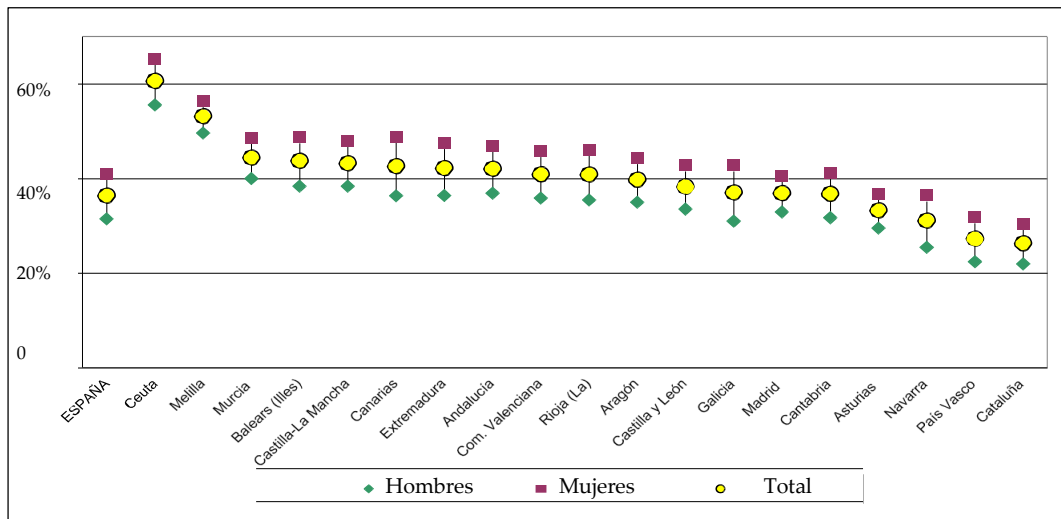


Figura 10. Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso 2013-2014. S.G. de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Estos datos y el análisis de investigaciones previas destacan que un elevado porcentaje de estudiantes no logra alcanzar el rendimiento académico esperado en el tiempo estipulado (Dowrick y Crespo, 2005; Espluga, Baltiérrez y Lemkow, 2004; Hammarström y Janlert, 2002), siendo los estudiantes varones los que presentan mayores dificultades (Calero y Escardibul, 2007, Calero, Choi y Waisgrais, 2009, Cerezo y Casanova, 2004 y Nunes, Puentes, Silva y Dell’Aglío 2014).

Los datos analizados sitúan el bajo rendimiento académico de los adolescentes españoles en un problema de índole social, pues, el no obtener un rendimiento óptimo en su formación obligatoria, posiciona a los adolescentes en una situación de riesgo de exclusión social, al tener menos probabilidades de acceder al mercado laboral. Además, la posible situación de desempleo o incluso de empleabilidad inestable y de poca calidad, vinculada a la escasa formación, aumenta la probabilidad de exclusión social y supone un riesgo para la salud física y psicológica de los jóvenes (Dowrick y Crespo, 2005; Espluga, Baltiérrez y Hammarström y Janlert, 2002).

A lo largo de la historia se han intentado analizar las causas del bajo rendimiento académico de los alumnos. Algunos estudios lo han relacionado con factores personales únicamente como, por ejemplo, su capacidad intelectual o su motivación. Otros, sin embargo, han establecido relaciones en factores sociales y culturales. Finalmente, otros defienden que las propias características de la escuela como la forma de organizarse o el propio funcionamiento del centro son características responsables del mayor o menor éxito de los alumno así como de la mayor o menor presencia de conductas violentas o de victimización en el aula. En la actualidad, existe un amplio acuerdo en afirmar que las interpretaciones unidimensionales del bajo rendimiento académico son inexactas y en que no es posible explicar la complejidad de este fenómeno a través de una sola causa. La investigación empírica previa coincide en incorporar varios niveles o dimensiones a la hora de explicar el fenómeno. En lo que no existe consenso es en explicar la influencia relativa de cada uno de estos factores.

En este sentido, Marchesi y Hernández (2003) ofrecen una visión amplia del fracaso escolar a través de un modelo no jerárquico de los diferentes niveles e indicadores que influyen en el rendimiento de los alumnos y, más concretamente, en el fracaso escolar. En la tabla 15 se detallan los principales niveles e indicadores.

Tabla 15.

Niveles e Indicadores para entender el fracaso escolar.

Sociedad	Contexto socio-económico
Familia	Nivel sociocultural – tiempo dedicado, valor , expectativas
Sistema Educativo	Gasto público – Formación e incentivación de los profesores- Tiempo de enseñanza- Flexibilidad del currículum – Apoyo y recursos disponibles
Centro docente	Cultura- Participación – Autonomía – Redes de cooperación
Aula	Estilo de enseñanza – Gestión de aula
Alumno	Interés – Competencias – Participación

Nota: Adaptada de Marchesi y Hernández (2003)

No existe, por lo tanto, una única variable capaz de explicar los datos del fracaso escolar, sino que se debe comprender el fenómeno desde una perspectiva multidimensional. Para Marchesi y Hernández (2003), son las condiciones familiares, sociales y escolares (cómo se organiza el sistema educativo, los estilos educativos en el aula y la disposición de los alumnos para el aprendizaje) los factores estrechamente ligados al rendimiento de los alumnos.

Cabe destacar, en este sentido, recientes investigaciones que tratan de medir el efecto que provocan los propios compañeros de clase en el rendimiento de los demás (Angrist, 2013 y Sacerdote, 2011). A pesar de que los resultados de estos estudios no son del todo concluyentes, aportan algunas conclusiones a destacar como el efecto negativo de los compañeros cuando existen en el grupo aula compañeros con conductas disruptivas. Ciccone y García-Fontes (2013) analizan el efecto de la variable sexo en el rendimiento de los alumnos, desvelando que la mayor presencia de chicas en el aula mejora los resultados académicos de sus compañeros chicos. Por su parte, la variable sexo parece tener un efecto distinto dependiendo de la competencia que se mida, así, las chicas obtienen mejores resultados en comprensión lectora mientras que los varones obtienen mejores resultados en Ciencias y Matemáticas (Calero y Escardibul, 2007 y Calero et al., 2009). Estos datos son congruentes con otros (Cerezo y Casanova, 2004) al determinar que las chicas adolescentes informan de un rendimiento académico significativamente superior al de sus compañeros en lengua castellana. Igualmente, el Informe Pisa relativo al año 2012 determina que los chicos logran

mejores resultados en matemáticas y peores en lectura que las alumnas. Cerezo y Casanova (2004), por su parte, mostraron una panorámica más amplia del rendimiento académico diferencial en función del sexo, confirmando que los chicos presentaron una tasa superior de repetición de curso a la de las chicas en todos los cursos académicos.

En población extranjera Nunes et al., (2014) encuentran resultados semejantes respecto al rendimiento académico en función al sexo de los estudiantes. Estos autores analizaron la relación entre el fracaso escolar, la percepción acerca de la escuela y las expectativas de futuro en una muestra de 610 jóvenes portugueses de 14 a 24 años. Los resultados indicaron que casi la mitad de los alumnos encuestados habían repetido curso al menos una vez, se obtuvieron correlaciones positivas entre la repetición de curso y las bajas expectativas de futuro académico y, además, se asoció el hecho de mostrar expectativas de ingreso en la universidad con el sexo femenino mayoritariamente.

Pajares (2002) y Entorf y Minoiu (2005), atendiendo a los resultados de PISA establecen que las causas del bajo rendimiento escolar se atribuyen en un 50% a causas relacionadas con el origen social, un 20% se puede explicar por la composición social del centro y un 7% por factores estrictamente pedagógicos y organizativos del centro. En esta misma línea Cordero, Crespo y Santín (2010) y Jorge y Santín (2010) confirman una influencia positiva del índice socioeconómico y de la relación con los compañeros en el rendimiento académico. Por su parte, Perelman y Santín (2011) confirman, además, que factores como la pertenencia a una familia nuclear, el haber asistido a clase de preescolar o el mantenimiento de la disciplina en clase mejoran el resultado académico.

Cabe destacar en este sentido, los estudios de Marchesi y Lucena (2002) en los que participaban alumnos que cursaban Programas de Garantía Social, y cuyos resultados desvelan que el 71,8% de sus alumnos se sitúa en un contexto sociocultural bajo. También resultan significativos los datos que ofrece el Ministerio de Educación en torno a la relación entre el PIB per cápita de cada comunidad autónoma y la tasa bruta de población que supera la prueba de acceso a la universidad. Los datos indican que las comunidades con un PIB por debajo de la media (Cantabria, Galicia, Comunidad Valenciana, Región de Murcia, Andalucía, Extremadura y Canarias) presentan a su vez porcentajes más bajos de

acceso a la universidad, inferiores incluso a la media nacional (MECD, 2002). Sin embargo, existen comunidades autónomas que rompen esta tendencia. Así, se debe matizar que no siempre la menor riqueza se relaciona con un menor rendimiento, la mayor riqueza es, por lo tanto, una condición importante pero no suficiente para conseguir mejores niveles educativos.

Por otro lado, las características propias de la escuela como, por ejemplo, la titularidad del centro no condiciona el éxito o el fracaso del alumno ya que la influencia media atribuible a la escuela es significativamente inferior a la de otras variables como, por ejemplo, las sociales, culturales o económicas (Cordero et al., 2010). En este sentido Perelman y Santín (2011) ponen de manifiesto la escasa relevancia que representan variables como las ratios de ordenadores por alumno o de profesor por alumno en el rendimiento de éstos. Para otros autores en cambio, el funcionamiento del sistema educativo tiene cierta influencia en el rendimiento de los alumnos. Marchesi y Hernández (2003) afirman que la sensibilidad de los centros ante las dificultades de aprendizaje de los alumnos, los recursos con los que cuenta, la preparación y la incentivación de los profesores, la flexibilidad del currículo y la capacidad de respuesta a los alumnos con dificultades de aprendizaje son variables generales que tienen una relación muy importante con el porcentaje de alumnos que alcanzan los objetivos establecidos. De igual forma, las características específicas de cada centro educativo y el tipo de enseñanza que se da en cada aula tienen una influencia en el rendimiento de los alumnos.

Marchesi (2000) analiza los principales rasgos que identifican a las escuelas ineficaces destacando variables como la resistencia al cambio, atribuciones externas del fracaso de sus alumnos, incapacidad de pensar nuevas alternativas, ausencia de un proyecto común, malas relaciones entre los docentes, falta de liderazgo en el equipo directivo, etc. Por su parte, Martín (2002) señala que adaptar el método de enseñanza a la diversidad del aula es una habilidad cada vez más compleja que desborda a un gran número de profesores, principalmente a aquellos que trabajan con colectivos con mayor riesgo de sufrir fracaso escolar. Los propios docentes consideran, además, que la gestión del clima del aula es el factor más insatisfactorio. Así, tal y como muestra la Figura 11, el clima del aula,

junto con la innovación y la preocupación por la diversidad son las temáticas sobre las que muestran más preocupación los profesores.



Figura 11. Nivel de satisfacción de los docentes sobre diferentes indicadores de calidad de los centros docentes. Adaptada de Martí (2002).

Es necesario incluir en el análisis del rendimiento académico la predisposición del alumno. Así, Marchesi y Martín (2002) establecen como principal predictor del rendimiento de los alumnos en la etapa de secundaria el nivel de conocimientos adquirido al término de la educación primaria. Otros autores en cambio, señalan la falta de motivación de los alumnos como principal consecuencia del bajo rendimiento académico (Marchesi y Lucena, 2001). Asimismo, tal y como se ha señalado en apartados anteriores, entre los factores personales que intervienen en el rendimiento cabe destacar la influencia de los comportamientos agresivos y de la victimización escolar. Sin embargo, el estudio sobre el efecto que ejercen los comportamientos agresivos y de victimización sobre el rendimiento académico ha sido escasamente abordado. No es de extrañar por lo tanto, que al analizar los estudios que tratan de explicar el rendimiento desde una perspectiva integradora, no se hallen estudios realizados con población adolescente agresiva o víctimas de agresión.

Entre los autores que han tratado de explicar el rendimiento académico cabe destacar el trabajo de Calero, Choi y Waisgrais (2009), quienes analizan qué factores aumentan la probabilidad de que un alumno obtenga un bajo rendimiento académico. Para ello, utilizan variables explicativas pertenecientes al

ámbito personal (repetición de curso y sexo), familiar (características socio-culturales y económicas y recursos del hogar y su utilización) y escolar (características de la escuela y del alumno, recursos del centro y procesos educativos). Dentro de las variables de ámbito personal se observó una relación entre la edad del alumno y la probabilidad de obtener un mal rendimiento académico, siendo los adolescentes de menor edad los que mayor probabilidad tenían de suspender. Por su parte, ser mujer incrementa en un 40% la probabilidad de obtener un mal rendimiento educativo en áreas relacionadas con la ciencia o las matemáticas.

Estos resultados coinciden con los de Nune et al. (2014) al señalar que, a pesar de que las mujeres suelen obtener un rendimiento global superior al de los hombres, sus resultados son inferiores en estas áreas, como por ejemplo las ciencias. Por su parte, las variables relacionadas con el ámbito familiar determinan en un alto grado el riesgo del fracaso escolar de los alumnos. Así los hijos de padres económicamente activos, con una categoría profesional cualificada y en cuyos hogares no sólo existen recursos educativos sino que, además, se hace un buen uso de ellos, tienen una menor probabilidad de fracaso escolar. El riesgo de fracaso escolar para los alumnos inmigrantes es superior al de los alumnos nacionales. Para el caso de los alumnos de nacionalidad extranjera, este riesgo disminuye a medida que avanza el proceso de adaptación al país de acogida. Estos datos son congruentes con otros (Calero et al, 2009; Calero y Escardibul, 2006; González Betancor y López – Puig, 2006). Por último, las características de los alumnos no solo influyen en su propio rendimiento sino que también influyen en el rendimiento de sus compañeros.

Estos datos son congruentes con los obtenidos por Díaz (2003) al analizar los factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en estudiantes de Educación Secundaria. Participaron en el estudio 1178 alumnos de los cuatro niveles educativos de ESO y se utilizó un cuestionario adaptado del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil, TAMAI. Los resultados indicaron que la edad, el curso académico, el nivel de estudios del padre y otras variables afectivo-motivacionales (como la conducta en clase, las expectativas futuras y la valoración afectiva) son variables predictivas del rendimiento académico. En concreto, se construye un modelo con variables que al

interactuar son capaces de predecir el 34% de la varianza del rendimiento académico. Estas variables son la edad, el autoconcepto académico, el locus de control, el nivel de estudios del padre, la relación de padres y adultos y el curso académico.

En población extranjera, cabe destacar el modelo explicativo del bajo rendimiento académico realizado por Caso y Hernández en 2010. Participaron 1581 estudiantes mexicanos de entre 15 y 23 años. El modelo probó mediante ecuaciones estructurales el papel mediador de la autoestima en el rendimiento académico de los alumnos a través de un efecto directo sobre las actividades de estudio, el consumo de sustancias y el establecimiento de metas. Así, los sentimientos de valía personal contribuyen al desarrollo de habilidades autorreguladora asociados a la conducta académica, tales como la organización de las actividades de estudio y el empleo de estrategias de aprendizaje. Por el contrario, los sentimientos de minusvalía personal afectan negativamente a los adolescentes en los contextos en los que se desenvuelve, hecho que puede desencadenar en conductas de riesgo que afectan al rendimiento académico.

Una vez analizada la situación en cuanto a rendimiento académico de los adolescentes y las posibles variables que pueden estar afectando a esos resultados, se describen a continuación los principales estudios que abordan el rendimiento académico en relación a las conductas violentas y/o de victimización escolar.

4.3. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONDUCTAS VIOLENTAS Y/O DE VICTIMIZACIÓN ESCOLAR

La violencia y la victimización escolar y el bajo rendimiento académico constituyen en la actualidad dos problemas de gran impacto que deben considerarse de forma conjunta, ya que ambos conceptos mantienen entre sí una relación muy estrecha (Gázquez y Pérez –Fuentes, 2010). Pese a los numerosos informes que nos alertan sobre cifras elevadas de fracaso escolar y de presencia de conductas violentas en las aulas (Defensor Del Pueblo, 2007; Informe Pisa, 2012-2015), es todavía muy escasa la investigación que analiza el vínculo entre ambas variables.

Tradicionalmente, se han relacionado las conductas agresivas con un pobre rendimiento académico (Lozano y García, 2000) mientras que el perfil de alumnos victimizados por sus compañeros se ha relacionado con un rendimiento alto (Ortega, 1998) o al menos superior al de sus compañeros violentos. Este hecho ha sido justificado en base a la idea de que el agresor tiene más dificultades en el control de impulsos y, por lo tanto, en tareas en las que se requiera atención y concentración (Barria, Cartagena, Mercado y Mora, 2004). Sin embargo, esta relación no es del todo clara ya, que algunos autores sostienen que la variabilidad de los casos dependerá de las características de cada sujeto (Hanish y Guerra, 2002). Otros autores en cambio, afirman que son los alumnos que declaran haber sufrido acoso por parte de algunos compañeros son los que obtienen un menor rendimiento escolar (Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cherly, 2003).

Atendiendo a la figura del alumno violento, García et al., (2010) analizan la relación entre el fracaso escolar y la violencia a través de un estudio en el que participaron 1742 alumnos de siete centros de ESO de Asturias. Para el análisis de la violencia escolar se utilizó el *Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE)*, y para el análisis del rendimiento de los alumnos se tuvo en cuenta la repetición de curso de éstos. Los resultados mostraron que los alumnos que habían repetido curso al menos una vez perciben mayores niveles de violencia en su centro educativo que aquellos que nunca han repetido.

Por su parte, Lozano y García (2000) analizan la probabilidad de presentar un bajo rendimiento académico en alumnos de E.S.O. en función de las competencias emocionales y comportamentales. Los resultados indicaron que los alumnos que suspendieron obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en factores de conducta delictiva (peleas, agresividad física, insultos, amenazas etc.) y conducta agresiva (discutir, gritar, carácter fuerte, etc.), al compararlos con su grupo de iguales que sí obtuvieron buenas calificaciones. Asimismo, el estudio llevado a cabo por Torregrosa et al, (2012), cuyo objetivo fue el análisis de las relaciones entre la conducta agresiva y el bajo rendimiento escolar en estudiantes de E.S.O., destacan que la proporción de chicas con alta conducta agresiva y tres o más asignaturas suspensas fue superior a la de chicas con el mismo número de asignaturas suspensas y baja puntuación en conductas agresivas.

Atendiendo a la figura de la víctima, no se han encontrado estudios de ámbito nacional que analicen la relación entre adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria víctimas de violencia escolar y su rendimiento escolar. En población extranjera, Tortura, Karver y Allis (2014) analizan la relación entre la victimización escolar, sus consecuencias emocionales, sociales y de comportamiento y los resultados académicos en una muestra compuesta por 469 estudiantes norteamericanos de 6º a 8º grado. Los autores probaron un modelo teórico que sugiere que la victimización influye en los resultados académicos de los estudiantes a través de la angustia psicológica y el compromiso hacia la escuela y las tareas académicas. Por su parte, Storm, Thoresen, Wentzel-Larsen y Dyb (2013) analizan los resultados académicos de los adolescentes expuestos a diversas situaciones de intimidación, violencia y abuso sexual. Participaron en el estudio 343 adolescentes de entre 15 y 16 años y pertenecientes a 56 escuelas noruegas. Los resultados mostraron la relación entre el bajo rendimiento académico y todas las categorías de violencia y abusos sexuales analizados. De igual forma, el hecho de ser intimidado en la escuela también se asoció con obtener un bajo rendimiento académico.

Desde una perspectiva longitudinal, Cornell, Gregory, Huang y Ventilador (2013) a través de un estudio prospectivo en el que participaron 276 escuelas públicas de secundaria americanas, encontraron que el hecho de percibirse como víctima de burlas o acoso por sus iguales en el ámbito escolar fue predictivo de las tasas de abandono cuatro años más tarde.

Las evidencias empíricas coinciden al destacar que los estudiantes que presentan conductas violentas presentan un rendimiento escolar significativamente más bajo que sus compañeros que no presentan estas conductas (Cerezo, 2001; Lozano y García, 2000; Olweus, 1993; Ortega, 1998). No existen, sin embargo, datos concluyentes que describan esta relación en alumnos que son violentos y a la vez víctimas de violencia escolar. Por su parte, la investigación que analiza la relación entre la victimización escolar en adolescentes y los pobres resultados académico es muy escasa en población española, en población extranjera en cambio los datos de investigaciones previas alertan sobre una relación positiva entre ambas variables.

La adolescencia constituye un periodo del ciclo vital en el que surgen o se incrementan problemas como el comportamiento violento o el bajo rendimiento escolar. Sin embargo, son muy escasos los estudios que analizan la relación entre conducta violenta y/o de victimización escolar y rendimiento escolar en estudiantes españoles de E.S.O. (p. ej., Del Barrio et al., 2003), a pesar de que en la actualidad, dichas variables son consideradas factores decisivos en el desarrollo de conductas de interacción social desadaptadas. Tras revisar la literatura previa, queda demostrada la necesidad de ampliar este campo de estudio con el objetivo de obtener datos concluyentes sobre la posible relación entre los fenómenos del bajo rendimiento escolar y los problemas de convivencia escolar.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO V. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se analiza a continuación cuáles son las causas que han dado origen al presente trabajo. Una vez justificada y argumentada la preocupación inicial que dio paso al estudio, se desarrollan los objetivos que se pretenden alcanzar y las hipótesis que se ponen a prueba. Finalmente, se plantea la metodología y los procedimientos estadísticos utilizados.

5.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El hecho de que el presente estudio se centre en el fenómeno de la convivencia escolar, concretamente en la dinámica de violencia-victimización, se debe, fundamentalmente, a un incremento notable en el número de jóvenes que protagonizan o que sufren dichas conductas (Álvarez-García et al., 2007, Álvarez-García et al., 2010; Baena et al., 2011; Cangas et al., 2007; Fernández-Gázquez et al., 2008; Inglés et al., 2008) y a las graves consecuencias derivadas de esta situación para los implicados. Así, los agresores suelen ser alumnos con problemas de desadaptación en el entorno y comportamientos socialmente indeseables, como la dificultad para cumplir la norma, el bajo rendimiento académico, el abuso de sustancias tóxicas, etc. (Estévez et al., 2007a). En el caso de la víctima, esta suele presentar una baja autoestima, elevados niveles de ansiedad y estrés, una baja satisfacción con la vida y un alto grado de insatisfacción (Estévez et al., 2008). Asimismo, atender al grupo de alumnos víctimas-violentos es de suma importancia, pues conforman el grupo de mayor riesgo de desarrollar problemas de desajuste emocional y psicosocial (Estévez et al., 2006; Povedano et al., 2012; Schwatz, 1999), siendo muy escasos en la actualidad los estudios en población española que atienden a este perfil. No obstante, trabajos recientes destacan que la victimización se considera ahora como un factor de riesgo frente al desarrollo de un comportamiento violento en la escuela (Estévez, inglés, Emler, Martínez-Monteagudo y Torregrosa, 2012).

En el resto de la comunidad educativa, en el que se incluyen los espectadores o alumnos no directamente implicados, las dinámicas de violencia y victimización escolar generan malestar, situaciones de adaptación y normalización de los comportamientos violentos y necesidades de asesoramiento y apoyo (Anaya, Suárez y Pérez, 2009; Cerezo, 2006). Estévez et al. (2008) afirman que la violencia escolar perjudica las relaciones sociales entre los propios compañeros y entre los profesores y los alumnos, perjudica el proceso de enseñanza y aprendizaje, desmoraliza y desmotiva a los docentes, que pierden interés en su profesión y, en general, produce en la institución escolar un abandono de sus objetivos prioritarios de enseñanza, ya que sus esfuerzos recaen en el establecimiento de medidas que disminuyan las dinámicas de violencia-victimización..

Cabe destacar, en este sentido, las opiniones de los profesores recogidas en el Informe elaborado por Save the Children en el año 2013, en el que afirman que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar las situaciones de violencia detectadas en el aula y plantean la necesidad de intervenir con los alumnos violentos a través de medidas disciplinarias, que en la mayor parte de los casos son de tipo punitivo. Dada la ineficacia de las medidas adoptadas en el aula y la escasez de recursos, creen necesario trasladar la responsabilidad al equipo directivo, los orientadores, los tutores de curso y a las familias. Así, resulta significativo el hecho de que los propios docentes demanden y reconozcan la necesidad de formación para tener herramientas de detección, notificación y actuación frente a las situaciones de violencia. Las conductas de interacción social desadaptadas entre los jóvenes constituyen uno de los retos actuales con los que se enfrenta la comunidad educativa. En la actualidad se considera un tema de gran preocupación, cada vez es mayor el reconocimiento de su importancia y supone un tema de debate en los diferentes países de la Unión Europea.

Por otra parte, la propia delimitación conceptual del término violencia provoca contradicciones en el análisis de este fenómeno. Resulta compleja la distinción entre las diferentes formas de violencia que pueden surgir en un centro educativo. Así, a pesar de que un elevado número de estudios sobre violencia en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria se centren en el fenómeno bullying (Olweus, 1998), existen otras manifestaciones de violencia en el aula que

no se ajustan de forma exclusiva a este tipo de agresión (por ej. por no cumplir con el mantenimiento de la conducta en el tiempo). Sin embargo, estas conductas también provocan graves consecuencias en las personas implicadas, tanto directa como indirectamente, y que, por lo tanto, son susceptibles de estudio. La violencia escolar, tal y como se analiza en el presente trabajo, atiende a una gran diversidad de situaciones violentas, entre las que destacan aquellas dirigidas directamente hacia objetos o material escolar (Trianes, 2000), aquellas otras dirigidas directamente hacia personas, concretamente hacia el profesorado y los compañeros, y aquellos otros comportamientos de indisciplina, tales como la desobediencia a la normativa del centro (Iglesias, 2000; Moreno, 1998).

Otro aspecto a tener en cuenta es que, tradicionalmente, al estudiar el fenómeno de la violencia en las aulas, se analiza prioritariamente el papel del agresor en la conducta. A pesar de que recientemente existe una mayor preocupación entre la comunidad científica por el análisis de la figura de la víctima de la violencia y del alumno que responde a la violencia con más violencia, son todavía muy escasos los estudios que los contemplan (Pareda et al., 2014). Dado el carácter relacional de estas dinámicas resulta imprescindible el análisis de ambos perfiles (agresor y víctima).

La mayor parte de los estudios se centran en un tipo de victimización muy específica, relacionada con la definida para el fenómeno bullying e interpretada como el hecho de estar expuesto durante un cierto tiempo y de forma repetitiva a las acciones negativas de un alumno o de un grupo de alumnos (entendiendo por acción negativa toda aquella que causa daño a la persona y que se lleva a cabo de forma intencional; Olweus, 1998). Sin embargo, como sucede en el caso del agresor, las situaciones de victimización que se producen en el aula pueden ser muy variadas, por lo que es necesario un estudio de ellas atendiendo a una definición más amplia, que no quede restringida a los parámetros establecidos para el bullying. Además, Pareda et al (2014), afirman que la mayor parte de los trabajos sobre la victimización escolar se han llevado a cabo a través de los datos obtenidos por los servicios de atención al menor de las distintas Comunidades Autónomas o a través de encuestas dirigidas a grupos de edad adulta, este hecho genera desconocimiento acerca de la incidencia real de la victimización en los grupos de edad más jóvenes.

Junto a los problemas de violencia en las aulas, el bajo rendimiento de los alumnos en la etapa adolescente constituye otra preocupación de gran calado entre la comunidad educativa (Gázquez y Pérez –Fuentes, 2010).

Se trata de dos fenómenos que se deben analizar de forma conjunta ya que existe una estrecha relación entre ambos. Dado que, pese a los numerosos informes que nos alertan sobre cifras elevadas de fracaso escolar y de presencia de conductas violentas y de victimización en las aulas (Defensor Del Pueblo, 2007; Informe Pisa, 2012-2015), son muy escasos los estudios que analicen el vínculo entre ambas variables con cierto rigor y profundidad.

Es indudable que es en la escuela donde los adolescentes pasan gran parte de su tiempo y donde no sólo adquieren nuevo conocimiento, sino que se aprenden normas, valores y se crean nuevas relaciones de amistad y compañerismo. El aumento de los conflictos en el aula está suponiendo un deterioro en el clima escolar que impacta negativamente sobre los estudiantes en lo referido al desarrollo tanto moral, como social y a su propio aprendizaje (Del Barrio et al., 2000). Diversos autores (Cordero et al., 2010; Entorf y Minoiu, 2005; Pajares Box, 2002) determinan además, que la capacidad de los alumnos para establecer relaciones de calidad con los compañeros supone una de las variables de mayor impacto en el rendimiento de los alumnos. Este hecho, unido a un incremento en el porcentaje de jóvenes que han sido víctimas de violencia (Lila, Herrero y García, 2008) y a un incremento considerable de las tasas de abandono y fracaso escolar (Asiego, y Ubrich, 2015; Dowrick y Crespo, 2005; Eurostart, 2014; Espluga, Baltiérrez y Lemkow, 2004; Hammarström y Janlert, 2002 y Organization for Economic Co-operation and Development, OECDE, 2013) hace que sea necesario estudiar más en profundidad esta cuestión, proporcionando una visión más detallada del fenómeno de la convivencia escolar y su influencia en los resultados académicos.

Por su parte, la literatura científica aporta numerosa información que apunta hacia la importancia de las variables tanto personales como familiares en el desarrollo de conductas violentas y de victimización durante la etapa adolescente (De La Torre et al., 2008; Díaz- Aguado, 2004; Estévez, 2007; Sánchez y Cerezo, 2011). Asimismo, en cuanto al rendimiento de los alumnos, se admite su carácter multifactorial y la necesidad de buscar causas de este bajo rendimiento

en aspectos tanto personales (e.g., sexo; nacionalidad) como familiares (e.g., nivel sociocultural de los padres) (Jiménez, 2000). Sin embargo, son escasos los estudios que analizan la influencia de estas variables personales y familiares sobre el rendimiento de los alumnos con comportamientos violentos y/o de victimización escolar.

El presente trabajo trata de suplir las carencias anteriormente mencionadas respecto al funcionamiento educativo de los adolescentes con conductas violentas y/o de victimización escolar, analizando las diferencias entre estudiantes con baja alta conducta de violenta y/o victimización en diferentes variables psico-socio-educativas. Puesto que un conocimiento más amplio sobre las situaciones de violencia que se dan en el aula pueden favorecer la planificación de medidas de intervención y de prevención más eficaces, se plantean modelos explicativos del rendimiento académico de los estudiantes que presentan conductas violentas y/o de estudiantes que son víctimas de violencia escolar.

5.2. OBJETIVOS

A fin de contribuir a un mayor conocimiento del funcionamiento educativo de los adolescentes envueltos en situaciones violentas como agresores, víctimas y víctimas-violentos, y la influencia de variables tanto personales como familiares en estas conductas, en el presente estudio se plantean los siguientes objetivos: (a) analizar la situación de conflictividad escolar en población adolescente escolarizada en centros educativos en segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia; (b) analizar el autoconcepto de los adolescentes desde una perspectiva multidimensional en función del patrón de interacción que presentan (violento, víctima, víctima-violento); (c) analizar las variables familiares de los adolescentes en función del patrón de interacción social que presentan (violento, víctima, víctima-violento); y (d) analizar el rendimiento académico de los adolescentes en función del patrón de interacción social que presentan (violento, víctima, víctima-violento) y la influencia de las variables familiares y de autoconcepto sobre el rendimiento de cada uno de estos grupos.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

A. Análisis de la situación de conflictividad escolar de los adolescentes escolarizados en la Región de Murcia.

1. Analizar la proporción de alumnos/as que muestran conductas violentas en función del sexo, el curso académico, la nacionalidad y la titularidad del centro.
2. Analizar la proporción de alumnos/as que son víctimas de violencia escolar en función del sexo, el curso académico, la nacionalidad y de la titularidad del centro.
3. Analizar la proporción de alumnos/as víctimas-violentos en función del sexo, el curso académico, la nacionalidad y de la titularidad del centro.

B. Análisis del autoconcepto en función del patrón de interacción social que presenta el alumnado

1. Examinar las diferencias en las dimensiones del autoconcepto entre los alumnos con conductas violentas y el grupo normativo.
2. Examinar las diferencias en las dimensiones del autoconcepto entre los alumnos víctimas de violencia y el grupo normativo.
3. Examinar las diferencias en las dimensiones del autoconcepto entre los alumnos víctimas-violentos y el grupo normativo.
4. Examinar las diferencias en las dimensiones del autoconcepto entre los alumnos violentos, víctimas, víctimas-violentos y el grupo normativo.

C. Análisis de las variables familiares de los adolescentes en función del patrón de interacción social que presentan (violento, víctima, víctima-violento).

1. Examinar las características familiares de los adolescentes con conductas violentas y las diferencias respecto al grupo normativo.
2. Examinar las características familiares de los adolescentes víctimas de violencia escolar y las diferencias respecto al grupo normativo.
3. Examinar las características familiares de los adolescentes víctimas-violentos y las diferencias respecto al grupo normativo.

D. Análisis del rendimiento académico de los adolescentes en función del patrón de interacción social que presenten (violento, víctima, víctimas-violentos).

1. Examinar el rendimiento académico de los adolescentes en función del patrón de interacción social que presentan (violento, víctima, víctimas-violentos).
2. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico general de los adolescentes con conductas violentas.
3. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico en la asignatura de lengua de los adolescentes con conductas violentas.
4. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas de los adolescentes con conductas violentas.
5. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico en la asignatura de ciencias de los adolescentes con conductas violentas.
6. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico general de los adolescentes víctimas de violencia escolar.
7. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico en la asignatura de lengua de los adolescentes víctimas de violencia escolar.
8. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas de los adolescentes víctimas de violencia escolar.
9. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico en la asignatura de ciencias de los adolescentes víctimas de violencia escolar.
10. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico general de los adolescentes víctimas-violentos.

11. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico en la asignatura de lengua de los adolescentes víctimas-violentos.
12. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico en la asignatura de matemáticas de los adolescentes víctimas-violentos.
13. Analizar la influencia de las variables personales y familiares en el rendimiento académico en la asignatura de ciencias de los adolescentes víctimas-violentos.

5.3. HIPÓTESIS DE PARTIDA

En este apartado se especifican las hipótesis que se ponen a prueba en este estudio. Las hipótesis se presentan agrupadas atendiendo a los objetivos anteriormente propuestos.

A. Prevalencias de conductas violentas, de victimización escolar y de victimización-violencia en función del sexo, curso académico, nacionalidad de los estudiantes y titularidad del centro.

- › **Hipótesis 1:** Se espera que la prevalencia de alumnos implicados en dinámicas de agresión-victimización sea similar a la identificada en estudios previos, tanto para la figura del alumno violento (Estévez, Inglés y Musitu, 2007; Inglés et al., 2008), como para la figura de la víctima de violencia (Oñate y Piñuel, 2007; Rodkin y Berger, 2008; Schwartz, Proctor y Chien, 2001) y la de alumnos que son víctimas-violentos (Díaz-Aguado, 2005).
- › **Hipótesis 2:** Dado que la investigación previa ha puesto de manifiesto que la prevalencia de conductas violentas es superior en los chicos que en las chicas (Bettencourt y Miller, 1996; Inglés et al., 2008; Postigo et al., 2009; Povedano et al., 2012a), se espera que:
 - La tasa de alumnos violentos, víctimas y víctimas-violentos sea significativamente superior en chicos que en chicas (**hipótesis 2.1**).

Asimismo, ya que ciertas características de los centros educativos se relacionan con el comportamiento violento de los adolescentes (Félix, Soriano y Godoy, 2009), se espera que:

- La tasa de alumnos violentos, víctimas y víctimas-violentos sea superior en centros de titularidad pública en comparación con los centros de titularidad privada/concertada (**hipótesis 2.2**).

También se ha constatado que la edad de los adolescentes es una variable a tener en cuenta. La investigación empírica previa señala que la adolescencia media es la etapa más proclive para el desarrollo de conductas violentas y de victimización escolar, y que dichas conductas disminuyen a medida que la edad es superior (Andreu et al., 2002; O' Moore, 2000; Santisteban et al., 2007 y Toldos, 2005), señalando el tercer curso de ESO como el de mayor riesgo (Cangas et al., 2007; Díaz - Aguado et al., 2004). Por lo tanto se espera que:

- La tasa de alumnos violentos, víctimas y víctimas-violentos sea superior en el tercer curso, al compararlas con alumnos de cuarto curso (**hipótesis 2.3**).

Finalmente, en cuanto a la nacionalidad de los estudiantes, la información previa no presenta datos concluyentes. Así, mientras algunas investigaciones previas señalan que el profesorado percibe la presencia de alumnos inmigrantes como causa del aumento de la conflictividad en las aulas (Díaz-Aguado, 2003; Paimés, 2011), otras no encuentran relación entre estas dos variables. Este es, por ejemplo, el caso del Informe del Defensor del Pueblo (2007). Por lo tanto se espera que:

- La tasa de alumnos violentos, víctimas y víctimas-violentos no sea superior en alumnos inmigrantes que en españoles (**hipótesis 2.4**).

B. Autoconcepto en alumnos violentos, víctimas y víctimas-violentos

- › **Hipótesis 3:** Los estudios que analizan la relación entre las dinámicas de agresión y victimización y el autoconcepto (evaluado de forma multidimensional) destacan una relación significativa y negativa entre estos constructos (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Díaz- Aguado, Martínez Arias y Martín Seone, 2004; Fuentes, García, García y Lila, 2011; Inglés et al., 2009;

Povedano et al., 2011). De esta forma se constata que un elevado autoconcepto resulta un factor de protección frente a las conductas violentas y/o de victimización escolar (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Garaigordobil y Durá, 2006; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007; Lila y Marcheti, 1995; Lila, Musitu, Molpeceres, 1994).

Así, se espera que:

- Los estudiantes con conductas violentas, en comparación con sus iguales con bajos índices de conducta violenta, presenten puntuaciones significativamente inferiores en todas las dimensiones del autoconcepto. **(hipótesis 3.1)**
- Los estudiantes víctimas de conductas violentas, en comparación con sus iguales con bajos índices de victimización escolar, presenten puntuaciones significativamente inferiores en todas las dimensiones del autoconcepto **(hipótesis 3.2)**.
- Los estudiantes víctimas-violentos, en comparación con sus iguales con bajos índices de violencia y de victimización escolar, presenten puntuaciones significativamente inferiores en todas las dimensiones del autoconcepto **(hipótesis 3.3)**.
- Se espera además, que sean los adolescentes víctimas-violentos los que peores puntuaciones obtengan en comparación con el resto de grupos sociales **(hipótesis 3.4)**

C. Variables familiares y conductas violentas y/o de victimización escolar.

- › **Hipótesis 4:** Tal y como muestran los trabajos que relacionan un clima familiar más conflictivo con adolescentes violentos (Martínez, Musitu, Murgui y Amador, 2009; Valdés, Carlos y Torres, 2012; Valdés et al., 2013) y con adolescentes víctimas de violencia escolar (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; Povedano, Jiménez, Moreno, Amador y Musitu, 2014) se espera que las variables situación laboral y profesión de ambos padres, nivel de estudios de ambos padres, estructura familiar, calidad de las relaciones y de la comunicación que se mantiene con los padres y conflictos con la familia se

relacionen con el patrón de comportamiento de los hijos (violentos, víctima de violencia escolar, víctimas-violentos). De esta forma se espera que:

Tal y como muestran los trabajos que relacionan un clima familiar más conflictivo con adolescentes violentos o agresivos (Martínez, Musitu, Murgui y Amador, 2009; Valdés, Carlos y Torres, 2012; Valdés et al., 2013) y con adolescentes víctimas de violencia escolar (Estévez et al., 2007a; Povedano et al., 2014) se espera que las variables situación laboral y profesión de ambos padres, nivel cultural de ambos padres, estructura familiar, calidad de las relaciones y de la comunicación que mantiene con los padres y conflictos con la familia presenten diferencias en función del patrón de comportamiento de los hijos (violentos, víctimas y víctimas-violentos). De esta forma se espera que:

- Los alumnos categorizados como violentos pertenezcan en mayor proporción a familias con una baja formación, en la que ocupen puestos de trabajo menos cualificados o que estén en paro, una estructura familiar en la que los padres están separados y en la que los hijos manifiesten tener una peor comunicación, una peor relación y un mayor número de conflictos al compararlos con el grupo normativo. **(Hipótesis 4.1).**
- Los alumnos categorizados como víctimas de violencia pertenezcan en mayor proporción a familias con una baja formación, en la que ocupen puestos de trabajo menos cualificados o que estén en paro, una estructura familiar en la que los padres estén separados y en la que los hijos manifiesten tener una peor comunicación, una peor relación y un mayor número de conflictos al compararlos con el grupo normativo. **(Hipótesis 4.2).**
- Los alumnos categorizados como víctimas-violentos pertenezcan en mayor proporción a familias con una baja formación, en la que ocupen puestos de trabajo menos cualificados o en paro, una estructura familiar en la que los padres estén divorciados y en la que los hijos manifiesten tener una peor comunicación, una peor relación y un mayor número de conflictos al compararlos con el grupo normativo **(Hipótesis 4.3).**

D. Rendimiento académico en alumnos violentos y/o víctimas de violencia escolar.

› **Hipótesis 5:** Teniendo en cuenta los hallazgos en trabajos previos, la forma en la que los alumnos se relacionan con los demás compañeros influye en su rendimiento escolar (Bukowski, Bredgen y Vitaro, 2007; Cillessen y Mayeux, 2007; Cornell, Gregory, Huang y Ventilador, 2013; Gázquez y Pérez – Fuentes, 2010, Lozano y García, 2000). En concreto, Martínez, Povedano, Amador y Moreno (2012) determinan que una buena relación entre profesor y alumno y una percepción positiva del clima del aula se asocian a una menor vulnerabilidad a ser víctima de violencia escolar. Para otros autores, los estudiantes que presentan conductas violentas presentan un rendimiento escolar significativamente inferior al de sus compañeros no implicados en comportamientos violentos (García et al. 2010; Lozano y García, 2000). En cuanto a los alumnos que son a la vez víctimas y agresores, se espera un rendimiento más bajo ya que, tal y como establecen la investigación previa, se presuponen mayores consecuencias negativas al compartir rasgos propios tanto del agresor como de la víctima (Povedano, 2014). Así se espera que:

- El rendimiento académico de los alumnos que presentan conductas violentas sea más bajo que el obtenido por el grupo normativo **(Hipótesis 5.1)**
- El rendimiento académico de los alumnos que son víctimas de violencia escolar sea más bajo que el obtenido por el grupo normativo **(Hipótesis 5.2)**
- El rendimiento académico de los alumnos que son víctimas y además violentos sea más bajo que el obtenido por el grupo normativo **(Hipótesis 5.3)**

Se ha constatado la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento académico (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007) y su relación con las conductas sociales, tanto violentas (Estévez, Martínez y Musitu, 2008; Jiménez, Murgui, Estévez y Musitu, 2007) como de victimización (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Asimismo, y puesto que las características familiares también tienen influencia en el rendimiento de los

alumnos y en los patrones de interacción que presentan (violento, víctima, víctimas-violentos), se espera que las dimensiones de autoconcepto y las variables familiares resulten predictores positivos y significativos del rendimiento académico de los alumnos. De esta forma se espera que:

- La probabilidad de que los alumnos violentos obtengan un rendimiento escolar bajo sea significativamente superior que la de obtener altas calificaciones si presentan bajo autoconcepto (en las diferentes dimensiones) y condiciones familiares negativas (caracterizadas por padres con baja formación académica, en situación de desempleo o que ocupen puestos poco cualificados, en la que los padres no convivan juntos y en la que los hijos manifiesten tener conflictos, malas relaciones y mala comunicación con sus padres) **(Hipótesis 5.4)**
- La probabilidad de que los alumnos víctimas de violencia obtengan un rendimiento escolar bajo sea significativamente superior que la de obtener altas calificaciones si presentan bajo autoconcepto (en las diferentes dimensiones) y peores condiciones familiares (caracterizadas por familias desestructuradas, padres con baja formación académica, en situación de desempleo o que ocupen puestos poco cualificados, que no convivan juntos y en la que los hijos manifiesten malas relaciones, conflictivos y mala comunicación con sus padres) **(Hipótesis 5.5)**
- La probabilidad de que los alumnos víctimas-violentos obtengan un rendimiento escolar bajo sea significativamente superior que la de obtener altas calificaciones si presentan bajo autoconcepto (en las diferentes manifestaciones) y peores condiciones familiares (caracterizadas por padres con baja formación académica, en situación de desempleo o que ocupen puestos poco cualificados, en la que los padres no convivan juntos y en la que los adolescentes manifiesten tener malas relaciones, conflictos y mala comunicación con sus padres) **(Hipótesis 5.6).**

5.4. METODOLOGÍA, MÉTODO Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

En el siguiente apartado se detallan las características de los participantes, las variables de estudio, los instrumentos de medida, el procedimiento que se ha seguido para llevar a cabo el trabajo y los análisis estadísticos utilizados.

5.4.1. Participantes

La población de referencia fueron estudiantes que cursaban segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (3º y 4º de ESO) de la Región de Murcia durante el curso académico 2011-2012. Durante este curso escolar, un total de 69728 alumnos estaban matriculados en tercer y cuarto curso de ESO en los 233 centros existentes en la Región (120 de titularidad pública y 113 de titularidad privada/ concertada). Del total de los alumnos, 20828 están matriculados en centros de titularidad pública y 8900 en centros privados o concertados. Se seleccionó tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, por ser éstos los cursos donde la bibliografía previa sitúan los mayores riesgos de estar implicados en situaciones de violencia en las aulas (Cangas et al., 2007; Díaz - Aguado et al., 2004). Además, los centros participantes mostraron en general mayor accesibilidad a estos cursos frente a los cursos de bachillerato y los del primer ciclo de E.S.O.

Una vez determinados los centros de estudio, se seleccionaron aleatoriamente una media aproximada de 4 aulas por centro. La muestra total reclutada fue de 1223 estudiantes, con un rango de edad entre los 13 y los 18 años. De éstos, 207 pertenecen a centros privados-concertados y 1016 a centros públicos. La tabla 16 muestra la distribución de la muestra en función del curso y en función del sexo de los estudiantes.

Tabla 16.

Número (porcentaje) de sujetos de la muestra total en función del sexo y el curso.

3º ESO	4º ESO	Total
657 (53,7%)	566 (46,3%)	1.223
HOMBRES	MUJERES	
550 (45%)	673 (55%)	

Los alumnos que se encontraban en los cursos de Diversificación Curricular no se tuvieron en cuenta porque las características, tanto a nivel curricular como de resultados académicos, pueden distar de las del resto de grupos y existe el riesgo de generar “ruido” en los resultados del estudio. Conformaron esta categoría 95 alumnos es decir, un 5,7% del total de la muestra.

La composición étnica de la muestra es la que se determina en la Figura 12. La mayor parte de los estudiantes participantes son españoles ($n = 1141$; 93,3%). La representación de los alumnos provenientes de otras nacionalidades está encabezada por alumnos procedentes de Sudamérica ($n = 40$; 3,3%), de Marruecos y el resto de África ($n = 32$; 2,6%), mientras que el resto de alumnado de procedencia no española estuvo formado por alumnos de Europa del Este ($n = 6$; 0,5%), Asia ($n = 3$; 0,2%) y el resto de Europa ($n = 1$; 0,1%).

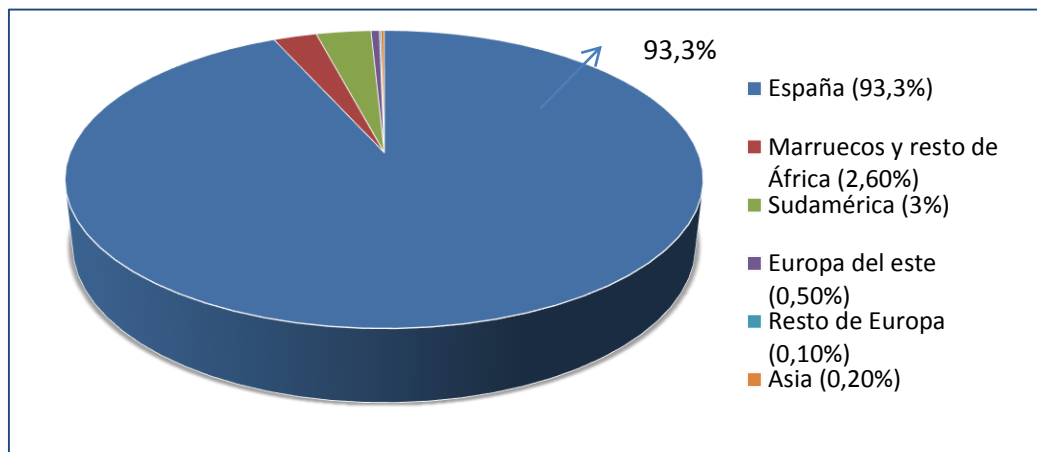


Figura 12. Composición étnica de la muestra

El nivel sociocultural y socioeconómico de los adolescentes fue evaluado atendiendo al nivel de estudios, situación laboral y profesión actual de los padres. Tal y como se observa en la Figura 13, la mayor parte de los estudiantes informaron sobre un nivel de estudios básicos o primarios tanto de la madre como del padre.

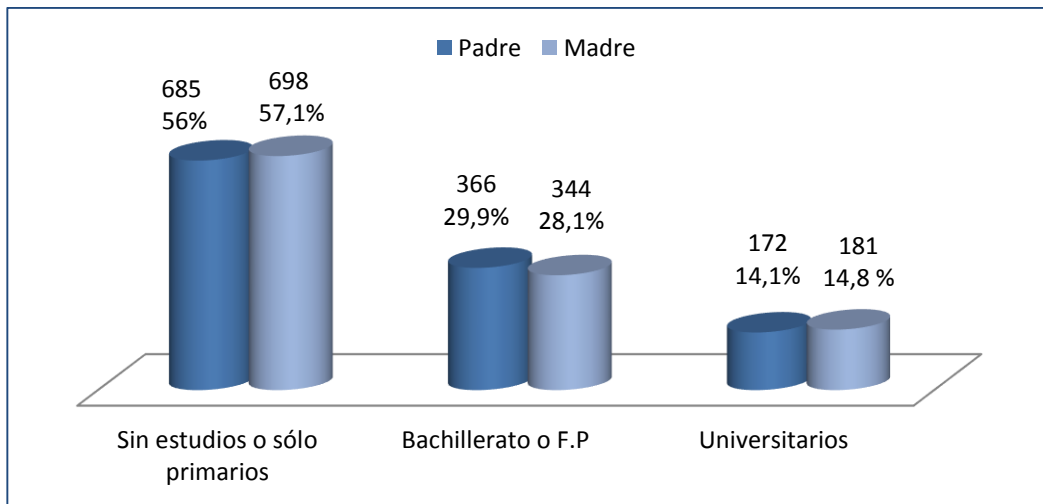


Figura 13. Nivel de estudios de los padres de los estudiantes participantes

En cuanto a la situación laboral de los progenitores, la mayor parte de ellos (tanto el padre como la madre) se encuentran en activo tal y como muestra la figura 14.

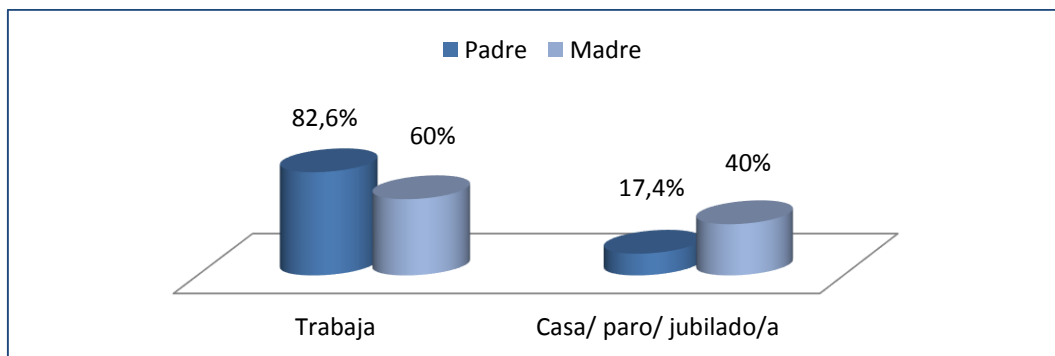


Figura 14. Situación laboral de los padres de los estudiantes participantes

Al evaluar la profesión de ambos progenitores se obtuvo que la mayor parte de ellos ocupan puestos de trabajo que no requieren cualificación o si la requieren es básica, tal y como muestra la figura 15.

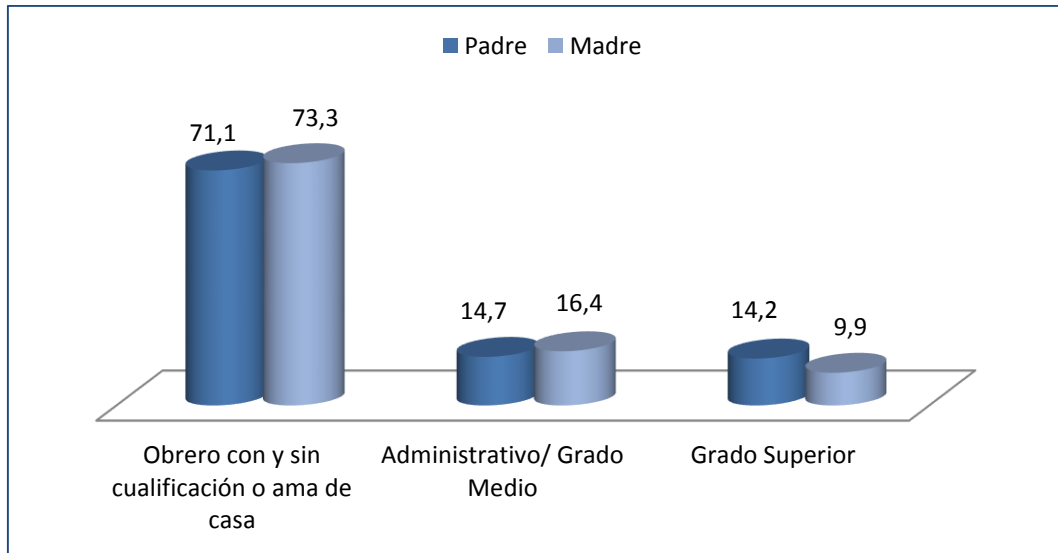


Figura 15. Profesión de los padres de los estudiantes participantes

La descripción socio-demográfica de la muestra se analizó con el análisis sobre la estructura familiar y los datos sobre las personas con las que conviven habitualmente los estudiantes encuestados. Así, la mayor parte de los estudiantes informaron tener hermanos, siendo el grupo mayoritario el de dos hermanos.

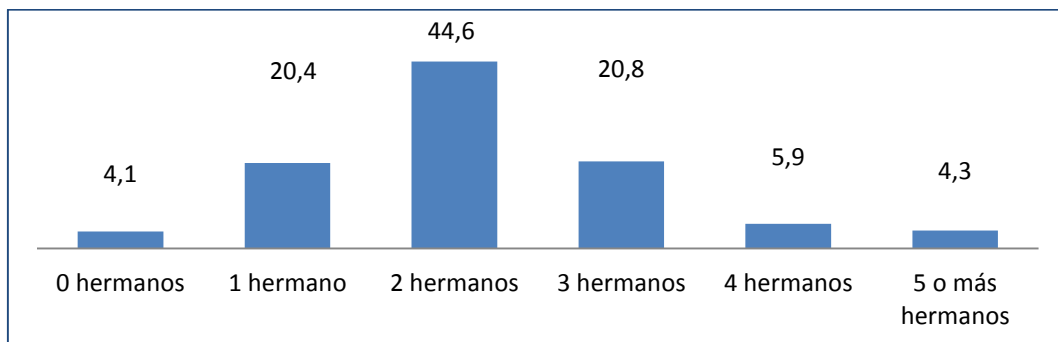


Figura 16. Porcentaje de hermanos de los estudiantes participantes

En cuanto a la estructura familiar, la distribución se muestra en la Figura 17. La mayor parte de los alumnos informan que los padres viven juntos.

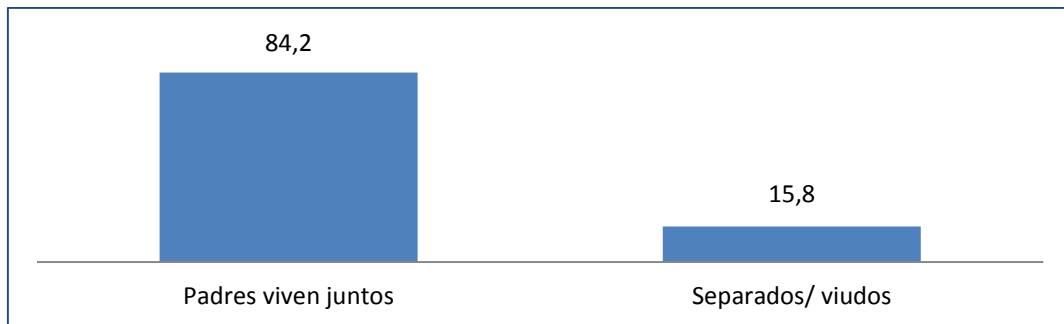


Figura 17. Estructura familiar de los estudiantes participantes

Se completó el análisis de la muestra analizando la percepción que tienen los alumnos participantes de la relación que mantienen con los padres y la calidad de la comunicación que mantienen con ambos. En cuanto a la relación que mantienen con los padres, el 81,9% de ellos perciben una buena o muy buena relación con el padre y un 90,8% perciben una muy buena o buena relación con la madre.

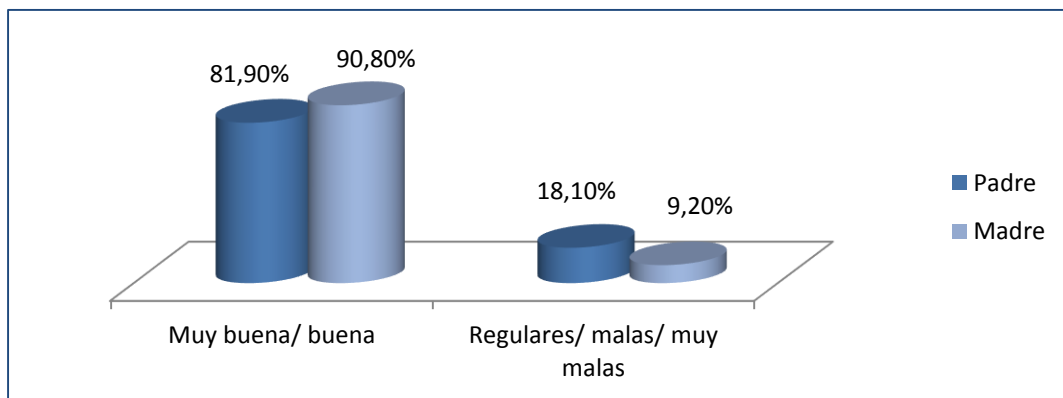


Figura 18. Relación que mantienen con ambos padres

Sin embargo, al analizar el tipo de comunicación, los alumnos describen en una mayor proporción un tipo de comunicación que consideran regular, mala o muy mala, tanto para el caso del padre (33,3%) como para el caso de la madre (17,7%).

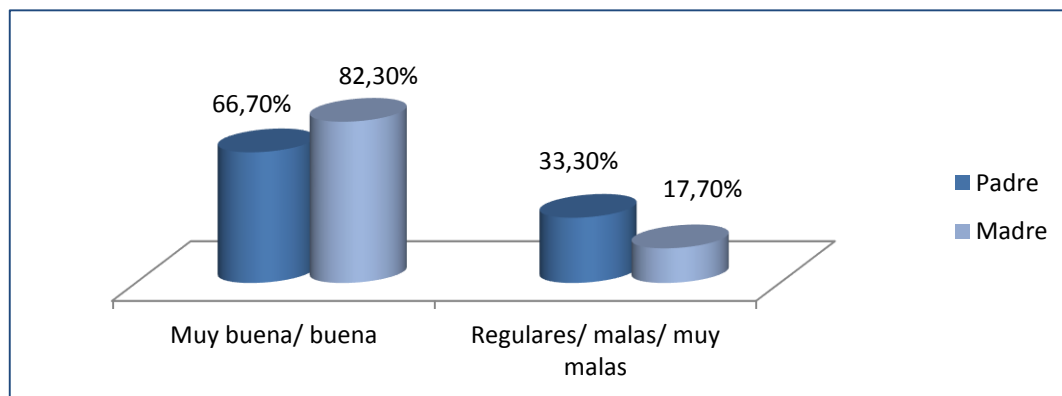


Figura 19. Comunicación que mantienen con ambos padres

De la misma forma, también existe un porcentaje alto de alumnos (53,70%) que admiten tener conflictos a veces o a menudo con los padres, como indica la Figura 20.

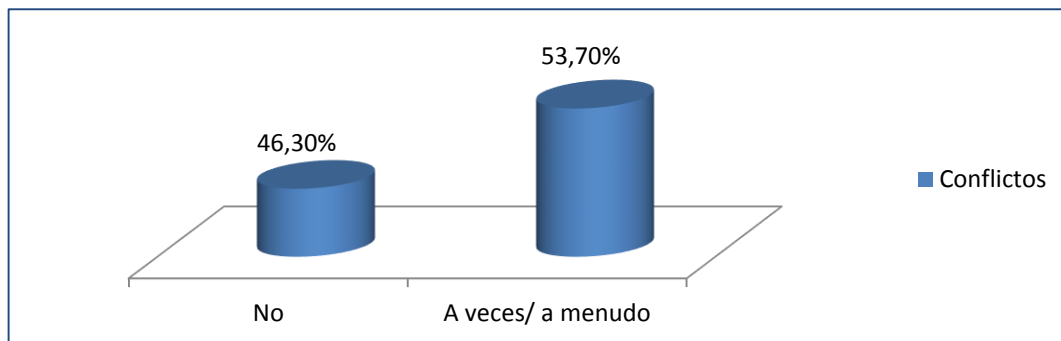


Figura 20. Conflictos con los padres

Finalmente, las calificaciones correspondientes a las tres asignaturas evaluadas atienden a las proporciones presentadas en la Figura 21:

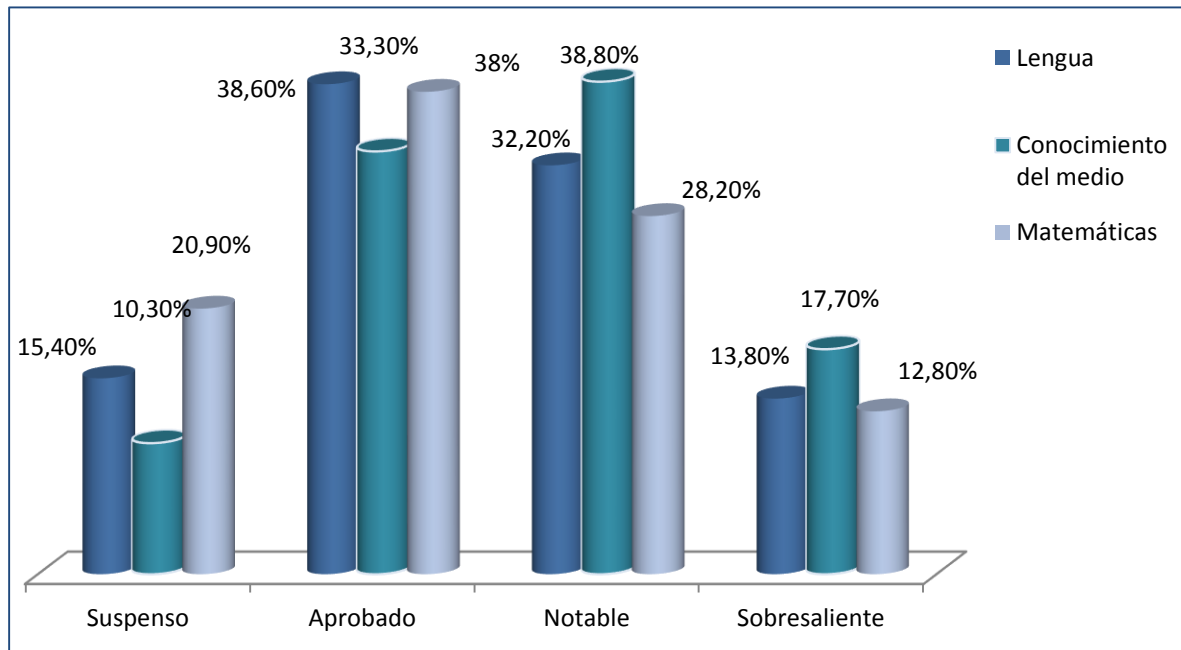


Figura 21. Rendimiento académico en las asignaturas de lengua, matemáticas y conocimiento del medio.

Los datos respecto al rendimiento de los alumnos muestran que un 15,4% del total de alumnos no superan la asignatura de lengua, un 20,9% no consigue aprobar matemáticas y un 10,3% de ellos suspende ciencias. La asignatura en la que los alumnos obtienen más éxito es la de Conocimiento del Medio.

Un breve resumen de los datos analizados describe la muestra de la siguiente forma. Está compuesta por un total de 1223 alumnos pertenecientes a 14 centros de Educación Secundaria Obligatoria de La Región de Murcia. Las edades de los alumnos estuvieron comprendidas entre los 13 y los 18 años y se encontraban cursando durante la administración de los cuestionarios los cursos de 3º (657 alumnos) y 4º (566 alumnos) de E.S.O. Finalmente, se decidió no incluir en los análisis a los alumnos pertenecientes a los cursos de Diversificación ya que, tanto la propuesta pedagógica de este curso como las características curriculares y la de los propios alumnos, se diferenciaban en exceso del resto de la muestra, hecho que podría “enturbiar” los resultados del estudio. La nacionalidad de los alumnos en su mayoría fue española (93,3%) y en menor medida existe

representación de alumnos procedentes de Sudamérica (3,3%) y de Marruecos y resto de África (2,6%).

En cuanto a la formación de los padres, la mayor parte de ellos poseen estudios básicos o sólo primarios, tanto en el caso de la madre (57,1%) como para el caso del padre (56%). Con respecto a su situación laboral, la mayor parte de los progenitores se encontraban en activo, en concreto el 60% de las madres trabaja y el 71,1% de los padres. Sin embargo, el 71,1% de los padres están ocupados en trabajos de baja cualificación y el 73,7% de las madres en trabajos no cualificados o que requieren de una baja cualificación. En cuanto a su situación familiar, el 84,2% de los estudiantes conviven con ambos padres y el 15,8 % conviven con padres separados o viudos.

Respecto a las relaciones familiares, manifiestan tener una buena o muy buena relación con los padres, pero sin embargo esta buena relación no está ligada a tener una buena o muy buena comunicación con ellos, ya que el 33,3% de ellos dicen tener una regular, mala o muy mala comunicación con el padre y un 17,7% de ellos dice tener una comunicación regular, mala o muy mala con la madre. En cuanto a los conflictos con ambos padres también resulta significativo que el 53,7% de los alumnos confirme tener a menudo o de forma frecuente conflictos con los padres.

Finalmente, en lo referente al rendimiento académico, el 15,4% no aprobó la asignatura de lengua, el 10,3% suspendió la asignatura de conocimiento del medio y el 20,9 % la de matemáticas. Por su parte, obtuvieron una calificación alta el 13,8% en lengua, el 1,7% en conocimiento del medio y el 12,8% en matemáticas. La calificación más repetida entre los alumnos fue la de aprobado en las asignaturas de lengua y matemáticas y la asignatura que con más frecuencia se suspende fue la de matemáticas seguida de la de lengua.

5.4.2. Variables e instrumentos

A continuación, se detallan cada una de las variables que se han tenido en cuenta en el estudio así como los instrumentos de medida utilizados para su evaluación. Para la medición de todas las variables se han utilizado medidas de autoinforme.

Violencia y victimización escolar: Para la evaluación de las conductas violentas y de victimización escolar se utilizó la *Escala de Conducta Delictiva y Violenta en el aula* elaborada por Rubini y Pombeni (1992) y adaptada por Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Está compuesta por 19 ítems, está dirigida a una población de entre los 11 y los 20 años y el tiempo aproximado de aplicación es de 7 minutos. En esta escala, los adolescentes indican la frecuencia con que han participado en 19 comportamientos de carácter violento en la escuela (bien como víctimas o bien como agresores) en los últimos 12 meses, en un rango de respuesta de 1 –nunca- a 5 –muchas veces-. La escala mide dos dimensiones: conducta violenta en la escuela (ej. “He pintado o dañado las paredes del colegio /instituto; He agredido y pegado a compañeros del colegio”) y victimización (ej. “Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño; Algún compañero me insultó”).

Estévez et al. (2005) aplicaron la escala a una muestra de 938 adolescentes españoles de entre 11 y 16 años, corroborando la estructura bifactorial. La consistencia interna de estas dimensiones, medida a través del alfa de Cronbach, fue de 0.84 para conducta violenta y 0.82 para victimización. Posteriormente, Herrero, Estévez y Musitu (2006) realizaron nuevos análisis en una muestra de 973 adolescentes españoles de 11 a 16 años, identificando más factores. Así, mientras el factor Victimización permaneció estable, el factor Conducta Violenta se desdobló en tres nuevos factores; Conducta Antisocial, Agresión Verbal y Agresión Física. Se ha constatado que la dimensión Victimización muestra correlaciones positivas con la presencia de sintomatología depresiva y de estrés percibido, mientras la dimensión Conducta violenta correlaciona negativamente con la actitud positiva hacia la autoridad, la autoestima y el apoyo familiar (Herrero, Estévez y Musitu, 2006). La consistencia interna de las escalas fue adecuada (0.75-0.82).

Para identificar el porcentaje de estudiantes que presentan una alta conducta violenta y un alto índice de conductas de victimización escolar se utilizaron los siguientes criterios: (a) puntuaciones iguales o superiores a 28,54 en la escala de Conducta Violenta e inferiores a 16,19 en la escala Victimización para la identificación de las conductas violentas (equivalente a la media más una desviación típica en el factor conductas violentas y victimización, respetivamente)

y (b) puntuaciones iguales o superiores a 16,19 en la escala de Victimización e inferiores a 28,54 en la escala de Conducta violenta para la identificación de las conductas de victimización (equivalente a la media más una desviación típica en el factor conductas de victimización y conducta violenta, respectivamente). Así, la muestra se dividió en tres categorías; (a) *alumnos violentos*, incluyen en esta categoría aquellos alumnos que presentan puntuaciones superiores a 28,54 y que además no se incluyen en la categoría de alumnos victimizados; (b) *alumnos victimizados*, aquellos alumnos que presentan una puntuación igual o superior a 16,19 y que además no se incluyen en la categoría de alumnos violentos; y (c) *alumnos víctimas-violentos*, compuesto por aquellos alumnos que reunían las dos categorías anteriores, son violentos y además víctimas de violencia (puntuaciones superiores a 28,54 y 16,16 en violencia y victimización, respectivamente. Los alumnos que se incluyeron en esta última categoría no se incluyeron en las dos anteriores.

* Nos referimos al grupo general o normativo como a aquel grupo de alumnos que no cumplen los criterios de pertenencia a ninguno de las otras tres categorías; *alumnos violentos, víctimas y víctimas-violentos*.

Autoconcepto: El autoconcepto fue evaluado a través de la *Escala Multidimensional de Autoconcepto Forma 5 (AF 5)* de García y Musitu (1999). Este instrumento ha sido ampliamente utilizado y validado principalmente en población española y en diferentes grupos de edad; estudiantes de último curso de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, universitarios y adultos en general (Esnaola, Infante, Rodríguez y Goñi, 2011). Se fundamenta en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976), quienes representan al autoconcepto como un constructo multidimensional organizado jerárquicamente.

El cuestionario consta de cinco subescalas: (a) *autoconcepto académico/ laboral*, analizado como la percepción que el sujeto tiene sobre la calidad del desempeño de su rol como estudiante y/o como trabajador; (b) *autoconcepto social*, entendido como la percepción de su desempeño en las relaciones sociales; (c) *autoconcepto emocional*, entendido como la percepción general de su estado emocional y en situaciones específicas; (d) *autoconcepto familiar*, analizado como la percepción del sujeto sobre su implicación, participación e integración en el medio familiar y (e)

autoconcepto físico, medido como la percepción que tiene el sujeto sobre su aspecto físico y su condición física. Los participantes responden a los 30 ítems a través de una escala de 1 a 99 puntos, donde 1= totalmente en desacuerdo y 99 = totalmente de acuerdo. Las puntuaciones de las escalas se reducen posteriormente una escala de 1 a 10, como establece el manual. El tiempo de aproximación aproximado es de 15 minutos.

Los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) de las cinco dimensiones del autoconcepto evaluadas oscilaron entre 0,71 y 0,84 (García y Musitu, 1999; Musitu y García, 2004; Martínez y García, 2007). Las muestras utilizadas para evaluar la fiabilidad de la prueba en los estudios citados anteriormente fueron adolescentes, de edades comprendidas entre los 10 y los 18 años, salvo en el caso de los estudios llevados a cabo por García y Musitu en 1999 quienes utilizaron una muestra de adolescentes, jóvenes y adultos de entre 10 y 60 años.

La validez del constructo de esta prueba fue corroborada a través de las relaciones de cada una de las dimensiones consideradas con variables semejantes. Así, por ejemplo, García y Gracia (2010) y Martínez y García (2007) encuentran relaciones entre el autoconcepto emocional y los estilos de socialización parental, y (Bernal (2007) encontró una relación negativa entre el autoconcepto emocional y la inhibición en las actividades físicas y deportivas. Recientemente Fuentes, García, García y Lila (2011) encontraron que las puntuaciones más altas en todas las dimensiones del AF-5 se corresponden con mayor ajuste psicosocial, mejores habilidades personales y menor número de problemas conductuales. Otros estudios (García, Pascual, Frías, Van Krunkelsven y Murgui, 2008) encontraron relaciones claras entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico.

Rendimiento Académico: El rendimiento académico de los estudiantes fue medido a través de las calificaciones autoinformadas por los alumnos obtenidas en tres áreas de conocimiento básicas en esa etapa educativa: Lengua Castellana, Conocimiento del Medio y Matemáticas. Se seleccionaron estas áreas de conocimiento por ser las que se utilizan en los actuales informes PISA. Las calificaciones obtenidas se subdividieron en dos: *suspenso* (calificación inferior a 5), *aprobado* (calificación igual o superior a cinco). Estas categorías se utilizaron en

los análisis de regresión logística para establecer las diferencias en el rendimiento académico de los alumnos.

Características socio-demográficas: Las características sociales y demográficas se evaluaron a través de una encuesta en la que los estudiantes informaron sobre el nivel de estudios del padre y de la madre, la situación laboral de ambos padres y la profesión que ejercen. Cada una de las variables se describe a través de una serie de consignas numeradas que el estudiante debe seleccionar según se adecúe a su situación personal. Asimismo, los estudiantes informaron sobre su edad, el curso escolar, el sexo, el país de procedencia y titularidad del centro.

Conflictividad y Comunicación Familiar: A las características socio-demográficas de los estudiantes se unió el análisis de la percepción del alumno sobre la calidad de las relaciones que mantiene con su padre y con su madre. Para tal fin se creó una escala de 5 ítems, en la que el estudiante informa sobre: (a) los conflictos con ambos progenitores, en una escala de respuesta de tres categorías (no, a veces y a menudo) y (b) la relación y la comunicación con ambos progenitores, evaluada a través de cinco categorías (*muy buenas, buenas, regulares, malas, muy malas*).

5. 4.3. Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los directores, jefes de estudios y orientadores de los centros participantes para exponer los objetivos y líneas generales de la investigación y solicitar su colaboración. Posteriormente se realizó una reunión con los profesores del centro y los padres para explicarles el estudio y resolver las posibles dudas que tuvieran. Se les entregó un dossier informativo con ideas clave del proyecto, se explicaron los instrumentos que se aplicarían a los alumnos y se solicitó el consentimiento informado a los padres a través de un documento de solicitud que debían cumplimentar solo en caso de estar en desacuerdo con la participación de su hijo/a en el estudio. Para aquellos padres que no pudieron asistir a la reunión la dirección del centro les hizo llegar la documentación pertinente. Una vez obtenida la aprobación de los directores de

los centros y de los padres se procedió a la preparación del material y a la aplicación de las pruebas.

Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva y los estudiantes participaron voluntariamente. En primer lugar, se leyeron en voz alta las instrucciones de cada uno de los cuestionarios, enfatizando en aquellos aspectos más complejos y resolviendo las dudas que presentaban los estudiantes. Se insistió, además, en la importancia de cumplimentar todas las cuestiones. Durante la aplicación de las pruebas, tanto la doctoranda como los docentes responsables estuvieron presentes. Una vez que los estudiantes completaron las pruebas se les agradeció su colaboración.

Las pruebas se administraron en una única sesión con una duración aproximada de una hora para cada uno de los grupos. Sin embargo, el alto número de grupos seleccionados en cada centro y la propia disponibilidad de los alumnos y del profesor responsable de cada aula, hizo necesario planificar dos sesiones para cada centro. Se decidió aplicar las pruebas durante el último trimestre del año, ya que en esta etapa los estudiantes se conocen y ha transcurrido tiempo suficiente para identificar dinámicas de violencia-victimización.

5. 4.4. Análisis estadísticos

A continuación, se detallan los análisis estadísticos que se han utilizado para poner a prueba las hipótesis planteadas en el estudio.

Análisis descriptivos: prevalencias en conductas violentas y/o de victimización escolar. Relación con variables personales y socio-familiar

Para analizar la prevalencia en estos tres tipos de comportamiento se calculó la proporción de estudiantes clasificados en cada tipología (atendiendo a las cuestiones anteriormente descritas para la identificación de la población de cada tipo). Se calculó, además, para cada una de las categorías, su distribución en función a las siguientes variables: (a) sociodemográficas (sexo, curso académico, nacionalidad y titularidad del centro); (b) variables socio-familiares (nivel de formación de los padres, estructura familiar, situación laboral, cualificación

profesional, comunicación, tipo de relación y conflictos); y (c) rendimiento académico.

Para analizar las diferencias entre puntuaciones altas o bajas en comportamiento violento, en victimización escolar o ambos y las variables anteriormente mencionadas se utilizó el estadístico Chi-cuadrado. Asimismo, se utilizan tablas de contingencia que organizan la información y permiten analizar la relación de dependencia o independencia entre los niveles de las variables cualitativas objeto de estudio.

Diferencias de medias y ANOVA

Se analizan las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las cinco dimensiones del autoconcepto atendiendo a las cuatro categorías en las que se ha subdividido la muestra (violentos, víctimas, víctimas-violentos y normativo). Para el análisis de las diferencias entre alumnos con altas conductas violenta, de victimización escolar o de victimización-violencia y el grupo normativo en las dimensiones de autoconcepto, se utilizó la prueba t de diferencias de medias para grupos independientes, que permite comparar dos grupos independientes con respecto a una variable continua.

Se analiza en primer lugar las diferencias de cada una de las categorías con el grupo normativo y finalmente se incluye un análisis de varianza (ANOVA) para el análisis de diferencias entre todas las categorías analizadas.

Regresión logística

Se utilizó la regresión logística para analizar la influencia de las variables autoconcepto, comunicación y relación con la familia sobre el rendimiento académico de los alumnos caracterizados como violentos, víctimas y víctimas-violentos.

El modelo logístico permite estimar la probabilidad de que suceda un hecho frente a que no ocurra (en este caso, bajo rendimiento) cuando se encuentran presentes uno o más predictores (e.g., autoconcepto o variables familiares). Esta probabilidad estimada se representa a través del estadístico denominado *odd ratio* (OR). Si para un caso concreto se estima que la probabilidad expresada a través

del índice OR es mayor a 1, por ejemplo 3, se interpretará que por cada vez que se dé el caso en ausencia de la variable independiente se dará tres veces cuando la variable esté presente. Si por el contrario la OR es menor a 1 se considerará que la probabilidad de que se dé el hecho en ausencia de la variable independiente será mayor que si está presente. Sin embargo, al no existir un valor máximo la interpretación de esta probabilidad puede ser errónea. Para evitar esto y facilitar la interpretación en un rango de 0 a 100 se utiliza la siguiente fórmula: $OR = OR / (1 + OR)$.

En este caso se utilizó el método “introducir”. La elección de este método se debe a que permite realizar un análisis pormenorizado y exploratorio del funcionamiento de las diferentes variables (previa su inclusión conjunta). Asimismo, permite la inclusión conjunta de todas las variables en el modelo, comprobando los posibles efectos de confusión y manteniendo en el modelo aquellas variables que, por su relevancia teórica, deberían ser tenidas en cuenta y que otros métodos automáticos podrían desestimar.

Con el objetivo de analizar el ajuste de los modelos se utilizan además los siguientes indicadores: (a) R^2 de Nagelkerke, que indica el porcentaje de varianza explicada por los modelos (Nagelkerke, 1991) y (b) el porcentaje de casos correctamente clasificados, que indica hasta qué punto la variable predictora resulta de utilidad para estimar la situación que el modelo propone.

RESULTADOS

CAPÍTULO VI. RESULTADOS

6.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR DE LOS ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS EN LA REGIÓN DE MURCIA.

6.1.1. Alumnos violentos

Tal y como se ha señalado en el apartado anterior, se ha identificado como estudiantes con comportamientos violentos a aquellos alumnos cuyas puntuaciones son iguales o superiores a la puntuación 28,54 en la escala de conducta violenta (equivalente a la media más una desviación típica en la escala, $M = 19,72$; $DT = 8,52$; $ET = 0,24$) e inferiores a 16,32 en la escala de victimización (equivalente a la media más una desviación típica en la escala, $M = 11,17$; $D.T. = 5,15$; $E.T. = 0,15$). En función de este criterio, un total de 98 estudiantes (9,3%) fueron identificados como alumnos con conductas violentas.

Se analizan a continuación las proporciones de alumnos categorizados como violentos en función del sexo, el curso académico, la nacionalidad y la titularidad del centro. Asimismo se establecen las diferencias de proporciones para cada una de estas variables en el grupo de alumnos violentos, considerándose estas diferencias significativas cuando el valor de significación (p) sea inferior a 0,05.

Diferencias en función del sexo de los estudiantes

La proporción de estudiantes que muestran conductas violentas es superior en chicos (67,34%) que en chicas (32,65%), doblando incluso el porcentaje de uno sobre el otro. En la Tabla 17 se muestra el porcentaje y la frecuencia de los alumnos con altas conductas violentas en función del sexo. La prueba Chi-cuadrado muestra que existen diferencias estadísticamente significativas en la conducta violenta en función del sexo, siendo este tipo de conducta más prevalente en los varones ($\chi^2 = 23,67$; $p = ,00$).

Tabla 17.

Porcentaje de estudiantes con alta conducta violenta en función del sexo.

		Sexo	
		Hombre	Mujer
Conductas violentas	Si	67,34% (66/98)	32,65% (32/98)
	No	41,72% (398/954)	58,28% (556/954)

Diferencias en función del curso académico

Tal y como muestra la Tabla 18, el porcentaje de alumnos con conductas violentas es ligeramente superior en cuarto curso en comparación con tercer curso. Sin embargo, la prueba Chi-cuadrado no muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del curso ($\chi^2=,85$; $p=,355$).

Tabla 18.

Porcentaje de estudiantes con alta conducta violenta en función del curso académico.

		Curso	
		3º ESO	4º ESO
Conductas violentas	Si	48,98% (48/98)	51,02% (50/98)
	No	53,88% (514/954)	46,12% (440/954)

Diferencias en función del país de origen de los estudiantes

Los datos de prevalencia en conducta violenta atendiendo al país de procedencia de los estudiantes indican que este tipo de conductas resultan más prevalentes entre los alumnos de origen español. Sin embargo, cabe destacar que la proporción de muestra extranjera es inferior a la española, así solo el 6.7% de los alumnos participantes procedían de otros países principalmente Sudamérica, Marruecos y el resto de África. Los datos relativos a la prueba Chi-cuadrado indican que no existen diferencias estadísticamente significativas atendiendo a la nacionalidad ($\chi^2= 2,193$; $p=,139$).

Tabla 19.

Porcentaje de estudiantes con alta conducta violenta en función del país de origen.

		País	
		España	Extranjero
Conductas violentas	Si	89,80% (88/98)	10,20% (10/98)
	No	93,71% (894/954)	6,29% (60/954)

Diferencias en función de la titularidad del centro

En relación a la distribución de conductas violentas en función de la titularidad del centro, los datos indican que las conductas violentas se ejercen en mayor proporción en centros de titularidad pública que en centros de titularidad privada o concertada, no obstante, la prueba Chi-cuadrado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro ($\chi^2=3,188$; $p = ,074$).

Tabla 20.

Porcentaje estudiantes con alta conducta violenta en función de la titularidad del centro.

		Titularidad del centro	
		Público	Privado/Concertado
Conductas violentas	Si	76,53% (75/98)	23,47% (23/98)
	No	83,65% (798/954)	16,35% (156/954)

6.1.2. Alumnos víctimas

Los alumnos víctimas de violencia escolar se identificaron teniendo en cuenta tanto la puntuación en la escala de violencia como en la de victimización. Así, para ser identificado como víctima era necesario presentar una puntuación inferior a 28,24 en la escala de violencia escolar y una puntuación igual o superior 16,32 en la escala de victimización. Ambas puntuaciones corresponden a la puntuación media de la escala más una desviación típica. Atendiendo a esta clasificación, un total de 125 alumnos (11.6%) se identificaron como alumnos victimizados por sus compañeros. Se analizan a continuación las diferencias en

función del sexo, el curso académico, la nacionalidad de los alumnos y la titularidad del centro de los alumnos víctimas.

Diferencias en función del sexo de los estudiantes

Los alumnos categorizados como víctimas de violencia escolar se distribuyen de forma similar en ambos sexos, tal y como indica la Tabla 21, aunque cabe destacar la mayor proporción de víctimas mujeres. Pese a esta diferencia la prueba Chi-cuadrado no muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos ($\chi^2 = ,992$; $p = ,31$).

Tabla 21.

Porcentaje de estudiantes víctimas de violencia en función del sexo.

		Sexo	
		Hombre	Mujer
Alumnos	Sí	46,40% (58/125)	53,60% (67/125)
Victimizados	No	41,72% (398/954)	58,28% (556/954)

Diferencias en función del curso académico

Atendiendo al curso académico de los alumnos, se observa que el porcentaje de alumnos victimizados es ligeramente superior en 3º de ESO que en 4º, tal y como aparece en la Tabla 22. La prueba Chi-cuadrado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos cursos en victimización ($\chi^2 = ,617$; $p = ,43$).

Tabla 22.

Porcentaje de estudiantes víctimas de violencia en función del curso académico

		Curso académico	
		3º ESO	4º ESO
Alumnos	Si	57,60% (72/125)	42,40% (53/125)
Victimizados	No	53,88% (514/954)	46,12% (440/954)

Diferencias en función del país de origen de los estudiantes

Atendiendo al país de procedencia se observa que la prevalencia de alumnos víctimas de violencia es mayor entre los alumnos de procedencia española (92,00%), sin embargo, la prueba Chi-cuadrado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en victimización en función de la nacionalidad ($\chi^2 = 5,533$; $p = ,465$).

Tabla 23.

Porcentaje de estudiantes víctimas de violencia en función del país de origen

		País de origen	
		España	Extranjero
Alumnos Victimizados	Si	92,00% (115/125)	8,00% (10/125)
	No	93,71% (894/954)	6,29% (60/954)

Diferencias en función de la titularidad del centro

Atendiendo a la titularidad del centro, la mayor parte de los alumnos categorizados como víctimas de violencia se sitúan en centros de titularidad pública (87,20%). No obstante, la prueba Chi-cuadrado muestra que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro ($\chi^2 = 1,041$; $p = ,30$).

Tabla 24.

Porcentaje de estudiantes víctimas de violencia en función de la titularidad del centro

		Titularidad del centro	
		Público	Privado/Concertado
Alumnos victimizados	Si	87,20% (109/125)	12,80% (16/125)
	No	83,65% (798/954)	90,70% (156/954)

6.1.3. Alumnos Víctimas-Violentos

Esta tercera categoría estuvo compuesta por aquellos alumnos que, siendo víctimas, también presentan comportamientos agresivos. Para identificar este grupo se han tenido en cuenta que los alumnos presenten, de forma simultánea, puntuaciones iguales o superiores a 28,24 en la escala de conductas violentas y puntuaciones iguales o superiores a 16,32 en la escala de victimización. Para este caso, un total de 46 alumnos, el 4,6% de la muestra total, obtuvieron puntuaciones altas tanto en conductas violentas como en conductas de victimización escolar.

Se analizan a continuación las proporciones de los alumnos categorizados como víctimas-violentos en función del sexo, el curso académico, la nacionalidad de los alumnos y la titularidad del centro.

Diferencias en función del sexo de los estudiantes

La distribución de los alumnos en esta categoría es la que indica la Tabla 25, siendo las conductas de victimización-violencia más prevalentes entre hombres que entre mujeres. En este sentido, la prueba Chi-cuadrado destaca la existencia de diferencias estadísticamente significativas, siendo los varones los que se implican en mayor medida en estas conductas ($\chi^2= 6,58$; $p = ,01$).

Tabla 25.

Porcentaje de estudiantes violentas y víctimas de violencia en función al sexo.

		Sexo	
		Hombre	Mujer
Víctimas-violentos	Si	60,87% (28/46)	39,13% (18/46)
	No	41,72% (398/954)	58,28% (556/954)

Diferencias en función del curso académico

El grupo de alumnos víctimas-violentos se distribuye de forma homogénea en los cursos de 3º y 4º de la ESO. En este sentido, la prueba Chi-cuadrado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos cursos ($\chi^2= 265$; $p = ,61$).

Tabla 26.

Porcentaje de estudiantes violentos y víctimas de violencia en función del curso académico

		Curso académico	
		3º ESO	4º ESO
Víctimas-violentos	Si	50,00% (23/46)	50,00% (23/46)
	No	53,88% (514/954)	46,12% (440/954)

Diferencias en función del país de origen de los estudiantes

La mayor parte de los alumnos víctimas-violentos son españoles (95,65%), frente a los alumnos procedentes de Sudamérica y de Marruecos y resto de África. Sin embargo, la prueba Chi-cuadrado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas en función del país de origen ($\chi^2 = ,284$; $p = ,59$).

Tabla 27.

Porcentaje de estudiantes violentos y víctimas de violencia en función del país de origen

		País de origen	
		España	Extranjero
Víctimas-violentos	Si	95,65% (44/46)	4,35% (2/46)
	No	93,71% (894/954)	6,29% (60/954)

Diferencias en función del tipo de colegio

El mayor porcentaje de alumnos del grupo víctimas-violentos pertenece a colegios de titularidad pública. Sin embargo, la prueba Chi-cuadrado no permite constatar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de centro ($\chi^2 = 2,975$; $p = ,08$).

Tabla 28.

Porcentaje estudiantes violentos y víctimas de violencia en función de la titularidad del centro

		Titularidad del centro	
		Público	Privado/Concertado
Víctimas-violentos	Si	73,91% (34/46)	26,09% (12/46)
	No	83,65% (798/954)	16,35% (156/954)

En resumen, los resultados que analizan la situación de convivencia escolar en las aulas de secundaria de la Región de Murcia determinan que un 9,3% del total de alumnos fueron clasificados como alumnos con comportamiento violento, un 11,6% fueron clasificados como alumnos víctimas de violencia en las aulas y un 4,6% fueron identificados como alumnos víctimas-violentos. Para el caso de alumnos violentos, estas conductas violentas son significativamente más prevalentes en los varones que en las mujeres. Además, las conductas violentas son más prevalentes en cuarto curso, entre alumnado de origen español y en centros de titularidad pública; sin embargo en estos casos las diferencias en función del curso, nacionalidad y titularidad del centro no han resultado estadísticamente significativas. Los alumnos víctimas de violencia constituyen el 11,6% de la muestra total, siendo principalmente chicas, de nacionalidad española, que estudian tercer curso de educación secundaria obligatoria en centros de titularidad pública. Pese a que las prevalencias respecto a la conducta de victimización muestren esta tendencia es necesario destacar, como se ha comentado en la descripción de los datos, que las diferencias en el grupo de víctimas en función del sexo, curso, nacionalidad y titularidad del centro no han resultado estadísticamente significativas. Por último, los alumnos víctimas-violentos suponen el 4,6% del total de la muestra, existen diferencias estadísticamente significativas en la variable sexo, siendo los hombres los que mayoritariamente cumplen este patrón de interacción. Las diferencias en cuanto a la nacionalidad, el curso y la titularidad del centro no han resultado significativas, no obstante, los porcentajes destacan que se trata de alumnos españoles, que estudian principalmente en centros de titularidad pública y que este tipo de comportamientos aparece de igual forma entre alumnos de tercer y cuarto curso.

6.2. ANÁLISIS DEL AUTOCONCEPTO EN FUNCIÓN DEL PATRÓN DE INTERACCIÓN SOCIAL DEL ALUMNO

6.2.1. Alumnos violentos

La Tabla 29 presenta las puntuaciones medias de autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico de los alumnos categorizados como violentos y de los alumnos del grupo normativo. Los resultados indican que tanto los alumnos violentos como los pertenecientes al grupo normativo obtienen puntuaciones muy similares en las cinco categorías del autoconcepto evaluadas, no existiendo diferencias estadísticamente significativas en ninguna de ellas. Dado que las puntuaciones se presentan en una escala de 0 a 10, cabe destacar que las puntuaciones medias obtenidas en todas las escalas del autoconcepto superan el punto medio de la escala, tanto en el grupo de violentos como en el grupo normativo. Asimismo, destaca que para ambos grupos la mayor puntuación se dé en las dimensiones familiar y social del autoconcepto, por el contrario, la dimensión emocional es la que menos puntuación recibe.

Tabla 29.

Puntuaciones medias y diferencias en autoconcepto de alumnos violentos y grupo normativo.

AUTOCONCEPTO	VIOLENTOS		NORMATIVO		T	p
	M	DT	M	DT		
ACADÉMICO	6.20	2.142	6.39	2.079	-,865	,387
SOCIAL	7.27	1.807	7.45	1.593	-1,062	,288
EMOCIONAL	5.75	1.832	5.93	1.963	-,883	,378
FAMILIAR	7.75	2.011	7.98	1.877	-1,195	,232
FÍSICO	6.25	2.217	6.28	2.067	-,109	,913

6.2.2. Alumnos víctimas

La tabla 30 muestra las puntuaciones medias en autoconcepto del grupo de alumnos categorizado como víctimas y del grupo normativo, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de autoconcepto de ambos grupos. Nuevamente se destaca que en ambos grupos las mayores puntuaciones se dan en la dimensión social y familiar del autoconcepto, mientras que las puntuaciones más bajas se dan ante la dimensión emocional.

Tabla 30.

Puntuaciones medias y diferencias de autoconcepto de alumnos víctimas y grupo normativo.

AUTOCONCEPTO	VÍCTIMAS		NORMATIVO		T	p
	M	DT	M	DT		
ACADÉMICO	6.23	1.910	6.39	2.079	,811	,418
SOCIAL	7.15	1.734	7.45	1.593	-1,954	,051
EMOCIONAL	5.58	2.168	5.93	1.963	- 1,867	,062
FAMILIAR	7.88	1.859	7.98	1.877	-,582	,062
FÍSICO	6.45	2.158	6.28	2.067	,858	,391

6.2.3. Alumnos víctimas-violentos

Finalmente, la tabla 31 describe las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las dimensiones de autoconcepto analizadas, tanto para el grupo de alumnos víctimas-violentos como para el grupo normativo. Los datos mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, aunque cabe destacar que las puntuaciones para ambos grupos son altas y que, igual que en los casos anteriores, se obtienen puntuaciones más altas en la dimensión social y familiar, siendo la dimensión emocional aquella en la que los alumnos de ambos grupos presentan puntuaciones más bajas.

Tabla 31.

Puntuaciones medias y diferencias de autoconcepto de alumnos víctimas-violentos y el grupo normativo.

AUTOCONCEPTO	VÍCTIMA-VIOLENTO		NORMATIVO		T	P
	M	(DT)	M	(DT)		
ACADÉMICO	6.21	2.195	6.39	2.079	,549	,583
SOCIAL	7.40	1.817	7.45	1.593	-,224	,823
EMOCIONAL	5.49	1.943	5.93	1.963	-1,484	,138
FAMILIAR	7.75	2.200	7.98	1.877	-,829	,408
FÍSICO	5.94	2.110	6.28	2.067	-1,075	,283

6.2.4. Alumnos violentos, víctimas, víctimas-violentos y grupo normativo

Tal y como muestra la Tabla 32, el análisis de varianza (ANOVA) no muestra diferencias estadísticamente significativas entre los diferentes grupos vinculados con la convivencia escolar (violentos, víctimas, violentos-víctimas y grupo normativo) en ninguna de las dimensiones de autoconcepto: académico, social, emocional, familiar o físico.

Tabla 32.

Puntuaciones medias y diferencias de autoconcepto en función del grupo de pertenencia

AUTO- CONCEPTO	GRUPOS				F	p
	VIOLENTOS	VÍCTIMAS	VÍCTIMAS +VIOLENTOS	NORMAT.		
ACADÉMICO	6.20	6.23	6.21	6.39	,493	,687
SOCIAL	7.27	7.15	7.40	7.45	1,478	,219
EMOCIONAL	5.75	5.58	5.49	5.93	1,899	,128
FAMILIAR	7.75	7.88	7.75	7.98	,713	,544
FÍSICO	6.25	6.45	5.94	6.28	,674	,568

Así, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias que obtienen los alumnos violentos, víctimas y víctimas-violentos al compararse con las obtenidas por los alumnos del grupo normativo. En general, las puntuaciones medias obtenidas en las distintas dimensiones del autoconcepto se sitúan en todos los casos por encima de la puntuación intermedia de la escala que evalúa dicha variable, pues esta se evalúa en una escala de 0 a 10. Este hecho muestra, en general, una puntuación media-alta en las diferentes dimensiones del autoconcepto evaluadas, independientemente del hecho de estar implicado o no en conductas de violencia y/o victimización escolar. Es necesario destacar que las dimensiones del autoconcepto familiar y social, para todos los grupos evaluados, son las que presentan puntuaciones más elevadas. Los alumnos perciben como positiva su estructura y clima familiar y las relaciones sociales, independientemente, del grupo conductual de pertenencia: violento, víctima, víctima-violento o no implicado.

En conclusión, las medidas de autoconcepto obtenidas en las cuatro categorías en las que se ha subdividido la muestra han sido en general altas, destacando el autoconcepto familiar y social y siendo el autoconcepto emocional el que peores puntuaciones registra en todas las categorías conductuales. No existen diferencias significativas ni entre las diferentes categorías analizadas al compararlas con el grupo normativo ni entre diferentes categorías analizadas al compararlas entre sí.

6.3. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES FAMILIARES DE LOS ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DEL PATRÓN DE INTERACCIÓN SOCIAL QUE PRESENTE (VIOLENTO, VÍCTIMA Y VÍCTIMA-VIOLENTO)

6.3.1. Alumnos violentos

Prevalencias del nivel de estudios de los padres en función de la participación en conductas violentas

Tal y como indica la Tabla 33, del total de alumnos que presentan conductas violentas (9,3%) el 58,16%, informan de una formación del padre y de la madre

básica (sin estudios o solo estudios primarios). Estos porcentajes son similares a los presentados por el grupo normativo, pues del total de alumnos que componen esta categoría (90,7%) el 56,18% y el 55,66%, respectivamente, informan de madres y padres sin estudios o solo primarios. Los padres y madres con estudios universitarios en ambos grupos son una minoría, siendo ligeramente superiores en el grupo normativo (14,26%). La prueba Chi-cuadrado muestra que no existe una relación estadísticamente significativa entre la formación de los padres y la conducta violenta (formación de la madre: $\chi^2= 1,674$; $p =,433$; formación del padre: $\chi^2=,153$; $p = ,926$).

Tabla 33.

Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función de la formación de los padres

ALUMNOS VIOLENTOS (9.3%)			GRUPO NORMATIVO (90.7%)		
Formación del padre			Formación del padre		
Sin estudios/ primarios	Bachiller o FP	Universit.	Sin estudios/ primarios	Bachiller o FP	Universit.
58,16% (57/98)	28,57% (28/98)	13,26% (13/98)	56,18% (536/954)	29,56% (282/954)	14,26% (136/954)
Formación de la madre			Formación de la madre		
58,16% (57/98)	23,47% (23/98)	18,37% (18/98)	55,66% (531/954)	29,14% (278/954)	15,20% (145/954)

Prevalencias de la situación laboral de los progenitores en función a la participación en conductas violentas

La situación laboral de los padres de los alumnos que presentan conductas violentas se distribuye tal y como muestra la Tabla 34. Para alumnos con conductas violentas, los padres se encuentran mayoritariamente en activo (77,55%), aunque cabe destacar que un 22,45% de ellos están en paro. En el caso de las madres, la mayor parte de ellas también están en activo (69,39%), aunque hay un porcentaje relevante que solo realizan tareas del hogar, que están jubiladas

o en paro (30,61%). Para el caso del grupo normativo, la mayor parte de los progenitores están en activo, aunque existe un porcentaje elevado de madres que están en casa, en paro o jubiladas. La prueba Chi-cuadrado indica que no existen diferencias significativas entre la situación laboral del padre ($\chi^2= 1,615$; $p = ,204$) y la madre ($\chi^2= 3,039$; $p = ,081$).

Tabla 34.

Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función de la situación laboral de los padres.

ALUMNOS VIOLENTOS (9.3%)		GRUPO NORMATIVO (90.7%)	
Laboral del padre		Laboral del padre	
Trabaja	Casa, Paro o jubilado	Trabaja	Casa, paro o jubilación
77,55% (76/98)	22,45% (22/98)	82,70% (789/954)	17,30% (165/954)
Laboral de la madre		Laboral de la madre	
69,39% (68/98)	30,61% (30/98)	5,97% (576/ 954)	39,62% (378/954)

Prevalencias de la profesión de los progenitores en función de la participación en conductas violentas

Atendiendo a la profesión de los progenitores, se observa que el 67,35% y el 73,47% de los padres y madres, respectivamente, de alumnos violentos ocupan puestos que exigen una baja o ninguna cualificación. El grupo normativo presenta proporciones similares, siendo elevado el porcentaje de padres que ocupan puestos de trabajo de estas características, tanto para el caso del padre (71,38%) como para el caso de la madre (73,17%). Así, se destaca que la mayor parte de los padres de los alumnos pertenecientes a ambos grupos realizan trabajos poco o nada cualificados.

La prueba Chi-cuadrado destaca que no existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos violentos y grupo normativo ni en lo referente a profesión del padre ($\chi^2= 2, 465$; $p =,292$) ni de la madre ($\chi^2= 5,648$; $p =,059$)

Tabla 35.

Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función de la profesión que ejercen ambos padres.

ALUMNOS VIOLENTOS (9.3%)			GRUPO NORMATIVO (90.7%)		
Profesión del padre			Profesión del padre		
Obrero con o sin cualificar o ama/o de casa	Administr./ Grado medio	Grado superior	Obrero con o sin cualificar o ama/o de casa	Administr./ grado medio	Grado superior
67,35% (66/98)	13,27% (13/98)	19,39% (19/98)	71,38% (681/954)	14,99% (143/954)	13,63% (130/954)
Profesión de la madre			Profesión de la madre		
73,47% (72/98)	10,20% (10/98)	16,33% (16/98)	73,17% (698/954)	16,77% (160/954)	10,06% (96/954)

Prevalencias de la estructura familiar en función a la participación en conductas violentas

La mayor parte de los alumnos encuestados informan de una estructura familiar en la que ambos padres viven juntos, tanto en el grupo de violentos (79,59%) como en el grupo normativo (85,32%). El estadístico Chi-cuadrado destaca que no existen diferencias estadísticamente significativas entre alumnos violentos y grupo normativo en lo que respecta a la estructura familiar ($\chi^2 = 2,265$; $p = ,132$).

Tabla 36.

Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función de la estructura familiar.

GRUPO VIOLENTOS (9.3%)		GRUPO NORMATIVO (90.7%)	
Estructura familiar		Estructura familiar	
Padres viven juntos	Padres separados viudos	Padres viven juntos	Padres separados viudos
79,59% (78/98)	20,41% (20/98)	85,32 (814/954)	14,67% (140/954)

Prevalencias de la calidad de la relación que mantienen con los progenitores en función a la participación en conductas violentas

La mayor parte de los alumnos categorizados como violentos informan tener una buena o muy buena relación tanto con el padre (77,55%) como con la madre (84,69%). De igual forma sucede en el grupo normativo, siendo la relación muy buena o buena con el padre en el 84,17% de los casos y con la madre en el 92,98%. En general, ambos grupos informan sobre relaciones de calidad con ambos. La prueba Chi-cuadrado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre grupo violento y normativo en lo que respecta a la relación que los alumnos mantienen con su padre ($\chi^2= 2,835$; $p= ,092$). Sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas entre la conducta violenta y la percepción que los alumnos tienen respecto a su relación con su madre ($\chi^2= 8,484$; $p= ,004$). Así, los alumnos no violentos perciben en mayor medida una buena o muy buena relación con la madre en comparación con el grupo de alumnos violentos.

Tabla 37.

Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función al tipo de relación que mantienen con los padres

GRUPO VIOLENTOS (9.3%)		GRUPO NORMATIVO (90.7%)	
Relación padre		Relación padre	
Muy buenas / buenas	Regulares/ malas / muy malas	Muy buenas / buenas	Regulares/ malas / muy malas
77,55% (76/98)	22,45 % (22/98)	84,17% (803/954)	15,83% (151/954)
Relación madre		Relación madre	
84,69% (83/98)	15,31% (15/98)	92,98% (887/954)	7,02% (67/954)

Prevalencias de la calidad de la comunicación que mantienen con los progenitores en función a la participación en conductas violentas

Con respecto al tipo de comunicación que mantienen con los padres, los alumnos categorizados como violentos informan mayoritariamente sobre el hecho de tener una muy buena o buena comunicación con el padre (64,29%) y una muy buena o buena comunicación con la madre (80,61%). El grupo normativo describe igualmente una comunicación de calidad tanto con el padre (69,08%) como con la madre (84,38%). En líneas generales, los alumnos en ambas categorías informan en mayor proporción sobre una comunicación de calidad con la madre en comparación con la del padre. En esta línea, el estadístico Chi-cuadrado destaca que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo normativo y violento en comunicación con el padre ($\chi^2 = ,948$; $p = ,330$) ni con la madre ($\chi^2 = ,941$; $p = ,332$).

Tabla 38.

Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función al tipo de comunicación que mantienen con los padres.

GRUPO VIOLENTOS (9.3%)		GRUPO NORMATIVO (90.7%)	
Comunicación padre		Comunicación padre	
Muy buena / buena	Regular/ mala / muy mala	Muy buena / buena	Regular/ mala / muy malas
64,29% (63/98)	35,71% (35/98)	69,08% (659/954)	30,92% (295/954)
Comunicación madre		Comunicación madre	
80,61% (79/98)	19,39% (19/98)	84,38% (805/954)	15,62% (149/954)

Prevalencias de los conflictos que los hijos mantienen con sus progenitores en función a la participación en conductas violentas

Tanto el grupo de violentos (62,24%) como el grupo normativo (50,94%) afirman en su mayoría tener conflictos a veces o a menudo con sus padres. Sin embargo, pese a que estos conflictos son frecuentes en ambos grupos la prueba Chi-cuadrado muestra que la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de violentos y el normativo en lo que respecto a conflictos familiares ($\chi^2 = 4,548$; $p = ,033$). Así, los datos indican que los alumnos violentos presentan más conflictos con sus padres que los alumnos pertenecientes al grupo normativo.

Tabla 39.

Diferencias entre el grupo de violentos y el grupo normativo en función a la existencia de conflictos con los padres.

GRUPO VIOLENTOS (9.3%)		GRUPO NORMATIVO (90.7%)	
Conflictos padres		Conflictos padres	
No	A veces / a menudo	No	A veces / a menudo
37,75 % (37/98)	62,24% (61/98)	49,06% (468/954)	50,94 % (486/954)

6.3. 2. Alumnos víctimas

Prevalencias de la formación de los progenitores en función a la participación en conductas de victimización

Existe una gran proporción de alumnos victimizados por sus compañeros con progenitores sin estudios o con estudios sólo primarios. En concreto, el 52% y el 65,6% del total de padres y madres de alumnos victimizados por sus compañeros, respectivamente, no tienen formación o si la tienen es solo básica. El grupo normativo informa de proporciones similares. La prueba Chi-cuadrado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de víctimas y normativo respecto a la profesión del padre ($\chi^2 = ,804$; $p = ,669$) ni de la madre ($\chi^2 = 4,683$; $p = ,096$)

Tabla 40.

Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función de la formación de los padres.

GRUPO VÍCTIMAS (11.6%)			GRUPO NORMATIVO (88.4%)		
Formación del padre			Formación del padre		
Sin estudios/ primarios	Bachiller o FP	Universit.	Sin estudios/ primarios	Bachiller o FP	Universit.
52% (65/125)	32,8% (41/125)	15,2% (19/125)	56,18% (536/954)	29,56% (282/954)	14,26% (136/954)
Formación de la madre			Formación de la madre		
65,6% (82/125)	24% (30/125)	10,4% (13/125)	55,66% (531/954)	29,14% (278/954)	15,20% (145/ 954)

Prevalencias de la situación laboral de los progenitores en función a la participación en conductas de victimización

La mayor parte de los padres de los alumnos categorizados como víctimas de violencia escolar se encuentran en activo (85,6%); mientras que sólo el 14,4% de ellos están en paro, en casa o jubilados. Para el caso de la madre, el 52% de ellas está en activo; sin embargo, el 48 % realiza solo tareas de casa, está en paro o

jubilada. En el grupo normativo destaca que el 82,70 % de los padres y el 60,38% de las madres trabajan, frente al 17,30% y el 39,62% de padres y madres que no están en activo, respectivamente.

La prueba Chi-cuadrado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre victimización y situación laboral del padre ($\chi^2=,658$; $p=,417$) ni de la madre ($\chi^2=3,216$; $p=,073$).

Tabla 41.

Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función de la situación laboral de los padres.

GRUPO VÍCTIMAS (11,6%)		GRUPO NORMATIVO (88,4%)	
Laboral padre		Laboral padre	
Trabaja	Casa, Paro o jubilado	Trabaja	Casa, paro o jubilación
85,6% (107/125)	14,4% (18/125)	82,70% (789/954)	17,30% (165/954)
Laboral madre		Laboral madre	
52% (65/125)	48% (60/125)	60,38% (576/954)	39,62% (378/954)

Prevalencias de la profesión que ejercen los progenitores en función a la participación en conductas de victimización

Cabe destacar, tal y como se especifica en la tabla 42, que la mayor parte de los padres de alumnos participantes ejercen profesiones que no requieren cualificación o que requieren una baja cualificación. Así, el 70,4% de los padres de alumnos violentos ocupa puestos de trabajo que requieren una baja cualificación, siendo el porcentaje del 76% para las madres de estos alumnos. Tasas similares se observan en el grupo normativo, así la proporción de padres que ocupan puestos de baja cualificación es del 71,38% mientras que para el caso de las madres es del 73,17%. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre la victimización y la profesión del padre ($\chi^2=,239$; $p=,887$) ni de la madre ($\chi^2=2,600$; $p=,273$).

Tabla 42.

Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función de la profesión que ejercen ambos padres.

ALUMNOS VÍCTIMAS (11.6%)			GRUPO NORMATIVO (88.4%)		
Profesión padre			Profesión padre		
Obrero con o sin cualificar o ama/o de casa	Administr./ Grado medio	Grado superior	Obrero con o sin cualificar o ama/o de casa	Administr./ grado medio	Grado superior
70,4% (88/125)	14,4% (18/125)	14,4% (18/125)	71,38% (681/954)	14,99% (143/954)	13,63% (130/954)
Profesión madre			Profesión madre		
76% (95/125)	18,4% (23/125)	5,6% (7/125)	73,17% (698/ 954)	16,77% (160/954)	10, 06% (96/954)

Prevalencias de la estructura de los progenitores en función a la participación en conductas de victimización

Tanto los alumnos categorizados como víctimas como los pertenecientes al grupo normativo informaron, en su mayoría, que los padres convivían habitualmente juntos, siendo las proporciones de 80% y 85,32%, respectivamente. La prueba Chi-cuadrado destaca que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la victimización y la estructura familiar ($\chi^2=1,196$; $p = ,274$).

Tabla 43.

Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función de la estructura familiar.

GRUPO VÍCTIMAS (11.6%)		GRUPO NORMATIVO (88.4%)	
Estructura familiar		Estructura familiar	
Padres viven juntos	Padres separados / viudos	Padres viven juntos	Padres separados / viudos
80% (100/125)	20% (25/125)	85,32% (814/954)	14,68% (140/954)

Prevalencias de la calidad de la relación que mantiene con los progenitores en función a la participación en conductas de victimización

El 26,4% y el 15,83% de los alumnos informan tener una mala relación con su padre en el grupo de víctimas y normativo, respectivamente; mientras que el 13,6% y el 7,02 % de los alumnos informan tener una mala relación con su madre en el grupo de víctimas y normativo, respectivamente. En ambos casos, la prueba Chi-cuadrado pone de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de alumnos víctimas y el normativo en cuanto a la relación con el padre ($\chi^2=8,733$; $p =,003$) y la madre ($\chi^2=6,659$; $p =,010$). Así, son los alumnos víctimas de violencia los que informan sobre peores relaciones tanto con la figura de la madre como del padre cuando se comparan con el grupo normativo.

Tabla 44.

Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función al tipo de relación que mantienen con los padres.

GRUPO VÍCTIMAS (11.6%)		GRUPO NORMATIVO (90.7%)	
Relación padre		Relación padre	
Muy buenas / buenas	Regulares/ malas / muy malas	Muy buenas / buenas	Regulares/ malas / muy malas
73,6% (92/125)	26,4% (33/125)	84,17% (803/954)	15,83% (151/954)
Relación madre		Relación madre	
86,4% (108/125)	13,6% (17/125)	92,98% (887/954)	7,02% (67/954)

Prevalencias de la calidad de la comunicación que mantienen con los progenitores en función a la participación en conductas de victimización

En cuanto a la calidad de la comunicación que mantienen con los padres, el 44,8% de los alumnos víctimas de violencia informan tener una comunicación regular, mala o muy mala con el padre; siendo el 30,92% de los alumnos pertenecientes al grupo normativo los que se encuentran en esta situación. La prueba Chi-cuadrado pone de manifiesto la existencia de diferencias

estadísticamente significativas entre los alumnos víctimas y el grupo normativo respecto a la comunicación con el padre ($\chi^2= 9,698$; $p = ,002$).

En el caso de la comunicación que mantienen con la madre, el 28% de los alumnos víctimas dicen mantener una comunicación regular mala o muy mala con la madre mientras que el 15,62% de los alumnos del grupo normativo se encuentra en esta situación. La prueba Chi-cuadrado destaca que existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos víctimas y el grupo normativo respecto a la comunicación con la madre ($\chi^2= 11,978$; $p = ,001$). Atendiendo a esta cuestión son los alumnos víctimas de violencia escolar los que peor comunicación tienen tanto con la figura de la madre como del padre al compararlos con el grupo normativo.

Tabla 45.

Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función al tipo de comunicación que mantienen con los padres.

GRUPO VÍCTIMAS (11.6%)		GRUPO NORMATIVO (88.4%)	
Comunicación padre		Comunicación padre	
Muy buenas/ buenas	Regulares/ malas / muy malas	Muy buenas / buenas	Regulares/ malas / muy malas
55,2% (69/125)	44,8% (56/125)	69,08% (659/954)	30,92% (295/954)
Comunicación madre		Comunicación madre	
72% (90/125)	28% (35/125)	84,38% (805/954)	15,62% (149/954)

Prevalencias de los conflictos que mantienen con los progenitores en función a la participación en conductas de victimización

El 64,8 % de los alumnos víctimas de violencia manifiestan tener a veces o a menudo conflictos con sus padres. Por su parte, el 50,94% de los alumnos no víctimas dicen tener conflictos a veces o a menudo con sus padres. La prueba Chi-cuadrado muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($\chi^2 = 8,510$; $p = ,004$). Así, son los alumnos categorizados como víctimas los que

informan de relaciones más conflictivas con ambos padres en comparación con los alumnos no víctimas de violencia escolar.

Tabla 46.

Diferencias entre el grupo de víctimas y el grupo normativo en función a los conflictos que mantienen con los padres.

GRUPO VÍCTIMAS (11.6%)		GRUPO NORMATIVO (88.4%)	
Conflictos padres		Conflictos padres	
No	A veces/ a menudo	No	A veces/ a menudo
35,2% (44/125)	64,8% (81/125)	49,06% (468/954)	50,94% (486/954)

6.3.3. Alumnos Víctimas - Violentos

Prevalencias de la formación de los progenitores en función a la participación en conductas de victimización y violentas

Tal y como indica la tabla 45, la mayor parte de los padres de los alumnos incluidos en la categoría víctima-violento no tienen estudios o solo tienen estudios primarios. Para el caso del grupo normativo, el porcentaje se distribuye de forma similar. No existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni para el caso de la formación del padre ($\chi^2= 1,156$; $p = ,561$) ni para el caso de la formación de la madre ($\chi^2= ,773$; $p = ,679$).

Tabla 47.

Diferencias entre el grupo de víctimas - violentos y el grupo normativo en función de la formación de los padres

GRUPO VÍCTIMAS - VIOLENTOS (4,6%)			GRUPO NORMATIVO (95.4%)		
Formación padre			Formación del padre		
Obrero con o sin cualificar o ama/o de casa	Administr./ Grado medio	Grado superior	Obrero con o sin cualificar o ama/o de casa	Administr./ grado medio	Grado superior
47,83% (22/46)	28,26% (13/46)	23,91% (11/46)	57,65% (550/954)	28,62% (273/954)	13, 73% (131/954)
Formación madre			Formación madre		
60,87% (28/46)	28,26% (13/46)	10,87% (5/46)	55,66% (531/954)	29,14% (278/ 954)	15,20% (145/954)

Prevalencias de la situación laboral de los progenitores en función a la participación en conductas de victimización y violentas

La mayor parte de los padres en ambos grupos se encuentran en activo. Cabe destacar que tanto en el grupo de víctimas-violentos como en el normativo el porcentaje de mujeres que se encuentran en casa, en paro o jubiladas es superior al de la figura del padre. La prueba Chi-cuadrado no muestra diferencias significativas entre ambos grupos siendo el valor de Chi cuadrado para el caso de la situación laboral del padre ($\chi^2 = -,000$; $p = ,987$) y para el caso de la madre ($\chi^2 = ,665$; $p = ,415$)

Tabla 48.

Diferencias entre el grupo de víctimas - violentos y el grupo normativo en función de la situación laboral de los padres.

GRUPO VÍCTIMAS- VIOLENTOS (4,6%)		GRUPO NORMATIVO (95,4%)	
Laboral padre		Laboral padre	
Trabaja	Casa, Paro o jubilado	Trabaja	Casa, paro o jubilado
82,61% (38/46)	17,39% (8/46)	82,70% (789/954)	17,30% (165/954)
Laboral madre		Laboral madre	
54,35% (25/46)	45,65% (21/46)	60,38% (576/954)	39,62% (378/954)

Prevalencias de la profesión de los progenitores en función a la participación en conductas de victimización y violentas

Tanto el grupo de alumnos categorizados como víctima-violento como el grupo normativo manifiestan en su mayoría que sus padres ocupan puestos de trabajo que requieren poca o ninguna cualificación o son amas/os de casa. No existen diferencias significativas entre ambos grupos siendo el valor de Chi – cuadrado para el caso del padre ($\chi^2 = -1,162^a$; $p = ,922$) y para el caso de la madre ($\chi^2 = 1,628$; $p = ,443$).

Tabla 49.

Diferencias entre el grupo de víctimas - violentos y el grupo normativo en función de la profesión que ejercen ambos padres

ALUMNOS VÍCTIMAS - VIOLENTOS (4,6%)			GRUPO NORMATIVO (95,4%)		
Profesión padre			Profesión padre		
Obrero con o sin cualificar o ama/o de casa	Administr./ Grado medio	Grado superior	Obrero con o sin cualificar o ama/o de casa	Administr./ grado medio	Grado superior
73,91% (34/46)	13, 04% (6/46)	13, 04% (6/46)	71,38% (681/954)	14,99% (143/954)	13,63% (130/954)
Profesión madre			Profesión madre		
78,26% (36/ 46)	17,39% (8/46)	4,35% (2/46)	73,17% (698/954)	16,77% (160/954)	10, 06% (96/954)

Prevalencias de la estructura familiar de los progenitores en función a la participación en conductas de victimización y violentas

La mayor parte de los padres en ambas categorías viven juntos, tal y como muestra la Tabla 50. No existen diferencias significativas entre ambas categorías, siendo el valor de Chi-cuadrado ($\chi^2 = -1,718$; $p = ,190$).

Tabla 50.

Diferencias entre el grupo de víctimas - violentos y el grupo normativo en función de la estructura familiar

GRUPO VÍCTIMAS - VIOLENTOS (4,6%)		GRUPO NORMATIVO (95,4%)	
Estructura familiar		Estructura familiar	
Padres viven juntos	Padres separados / viudos	Padres viven juntos	Padres separados / viudos
78,26% (36/46)	21,74% (10/46)	85,32 % (814/954)	14,68% (140/954)

Prevalencias de la calidad de las relaciones que mantienen con los progenitores en función a la participación en conductas de victimización y violentas

Tal y como muestra la Tabla 51, el 30,43% de los alumnos categorizados como víctima-violento manifiestan tener una relación regular, mala o muy mala con el padre y con la madre. En el grupo normativo, sin embargo, manifiestan tener una relación negativa con la madre el 7,02% de los alumnos y el 15,83% para el caso del padre. La prueba Chi-cuadrado muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, tanto para el caso del padre ($\chi^2 = -8,926$; $p = ,003$) como para el caso de la madre ($\chi^2 = -32,313$; $p = ,000$). Son por lo tanto los alumnos violentos y víctimas los que peores relaciones informan, principalmente con la figura de la madre, al compararlos con el grupo de alumnos normativo.

Tabla 51.

Diferencias de víctimas-violentos y el grupo normativo en función al tipo de relación que mantienen con los padres.

GRUPO VÍCTIMAS-VIOLENTOS (4,6%)		GRUPO NORMATIVO (95,4%)	
Relación padre		Relación padre	
Muy buenas / buenas	Regulares/ malas / muy malas	Muy buenas / buenas	Regulares/ malas / muy malas
67,39% (31/46)	30,43% (15/46)	84,17% (803/954)	15,83% (151/954)
Relación madre		Relación madre	
69,57% (32/46)	30,43% (14/46)	92,98% (887/954)	7,02% (67/954)

Prevalencias de la calidad de la comunicación que mantiene con sus progenitores en función a la participación en conductas de victimización y violentas

Para el caso de la variable comunicación, el 45,65% de los alumnos víctima-violento definen la calidad de la comunicación que mantienen con su padre como regular, mala o muy mala. Para el caso de la madre, un 30,43% de ellos dicen tener una mala, muy mala o regular comunicación con ella. En el grupo normativo se observa un menor porcentaje de alumnos que afirman tener una mala comunicación tanto con el padre como con la madre. La prueba Chi-cuadrado muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos tanto en lo referido a la figura del padre ($\chi^2= 4,405$; $p =,036$) como en el caso de la madre ($\chi^2= -7,061$; $p =,008$). Son los alumnos víctima-violentos los que peor comunicación manifiestan tener con los padres, especialmente con el padre.

Tabla 52.

Diferencias entre el grupo de víctimas violentos y el grupo normativo en función al tipo de comunicación que mantienen con los padres.

GRUPO VÍCTIMAS - VIOLENTOS (4,6%)		GRUPO NORMATIVO (95,4%)	
Comunicación padre		Comunicación padre	
Muy buenas / buenas	Regulares/ malas / muy malas	Muy buenas / buenas	Regulares/ malas / muy malas
54,35% (25/46)	45,65% (21/46)	69,08% (659/954)	30,92% (295/954)
Comunicación madre		Comunicación madre	
69,57% (32/46)	30,43% (14/46)	84,38% (805/954)	15,6% (149/954)

Prevalencias de los conflictos que mantienen con sus progenitores en función a la participación en conductas de victimización y violentas

El 63,04% de los alumnos violentos y víctimas de violencia manifiestan tener a veces o a menudo conflictos con sus padres. Por su parte, el 50,94% de los alumnos pertenecientes al grupo normativo manifiesta esta situación en casa. En ambas categorías un porcentaje alto de alumnos confirma la existencia de conflictos con sus padres. La prueba Chi-cuadrado no muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($\chi^2= 2,572$; $p =,109$).

Tabla 53.

Diferencias entre el grupo de víctimas - violentos y el grupo normativo en función de los conflictos que mantienen con los padres.

GRUPO VÍCTIMAS-VIOLENTOS (4,6%)		GRUPO NORMATIVO (95,4%)	
Conflictos padre		Conflictos padres	
No	A veces/ a menudo	No	A veces/ a menudo
36,96% (17/46)	63,04% (29/46)	49,06% (468/954)	50,94% (486/954)

A modo de resumen en relación a la vinculación entre las variables socio-familiares y el grupo normativo se ha de destacar que:

- El grupo de alumnos categorizados como violentos describen una situación familiar caracterizada por mantener una peor relación con la madre y por existir un mayor número de conflictos con los padres al compararlos con el grupo normativo.
- El grupo de víctimas, por su parte, manifiesta tener una peor relación con ambos padres, una mayor presencia de conflictos en casa y una peor comunicación con ambos padres al compararlos con el grupo normativo.
- El grupo de alumnos víctima-violentos describe situaciones familiares caracterizadas por tener una peor relación con la madre y con el padre y una peor calidad en la comunicación mantenida con ambos al compararlos con el grupo de alumnos normativo.

6.4. ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES EN FUNCIÓN DEL PATRÓN DE INTERACCIÓN SOCIAL QUE PRESENTEN (VIOLENTOS, VÍCTIMA, VIOLENTO-VÍCTIMA Y NO IMPLICADO).

Se analiza a continuación el rendimiento académico de los alumnos atendiendo a las cuatro categorías comportamentales en las que se ha subdividido la muestra (violentos, víctimas, víctimas-violentos y grupo normativo). Tal y como se ha comentado en apartados anteriores, para la evaluación del rendimiento de los alumnos se han considerado las calificaciones obtenidas en tres áreas de conocimiento específicas, lengua, matemáticas y conocimiento del medio. Se analiza el rendimiento en estas tres áreas codificando los resultados obtenidos en suspenso (calificaciones inferiores a 5) o aprobado (calificaciones igual o superior a 5).

6.4.1. Rendimiento en lengua

La Tabla 55 presenta la proporción de estudiantes con conductas violentas, de victimización escolar, víctima-violento y grupo normativo en función del rendimiento académico en la asignatura de Lengua. La proporción de alumnos

que suspende la asignatura de Lengua es superior en los alumnos violentos (20,4%) seguida por los alumnos víctimas-violentos (17,4%), siendo el mayor porcentaje de aprobados para el grupo de alumnos víctimas (87,2%). Pese a estas diferencias de proporciones, la prueba Chi cuadrado no muestra diferencias estadísticamente significativas entre las variables ($\chi^2=2,74$; $p=,432$).

Tabla 54.

Rendimiento académico en la asignatura de Lengua y su relación con los estilos de conducta.

Calificaciones Lengua	Violento	Víctima	Violento + Víctima	Normativo
Muestra Total	% (n)	%(n)	%(n)	%(n)
Suspenso	20,4% (20/98)	12,8% (16/125)	17,4% (8/46)	15% (144/954)
Aprobado	79,6% (78/98)	87,2% (109/125)	82,6% (38/46)	84,9% (810/954)

6.4.2. Rendimiento en matemáticas;

Tal y como muestra la Tabla 56 son los alumnos violentos los que con mayor proporción suspenden la asignatura de matemáticas (27,6%), aunque es muy escasa la diferencia que los separa del grupo de víctimas (26,4%) y del de víctimas-violentas (21,7%). El grupo de alumnos normativos por su parte suspenden en un 19,5% de los casos. La prueba Chi cuadrado no muestra diferencias estadísticamente significativa entre las variables ($\chi^2=6,05$; $p=,109$).

Tabla 55.

Rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas y su relación con los estilos de conducta

Calificaciones Matemáticas	Violento	Víctima	Violento + Víctima	Normativo
Muestra Total	% (n)	%(n)	%(n)	%(n)
Suspenso	27,6% (27/98)	26,4% (33/125)	21,7% (10/46)	19,5% (186/954)
Aprobado	72,4% (71/98)	73,6% (99/125)	78,3% (36/46)	80,5% (768/954)

6.4.3. Rendimiento en conocimiento del medio;

Tal y como muestra la tabla 57, son los alumnos víctimas-violentos los que presentan mayores tasas de suspenso en la asignatura de conocimiento del medio (17,4%), el 15,3% de los alumnos violentos suspende esta asignatura, mientras que las tasas de suspensos se sitúan en un 9,6% para las víctimas y un 9,5% para el grupo normativo. Pese a estas diferencias en las proporciones la prueba Chi cuadrado no muestra diferencias estadísticamente significativa entre las variables ($\chi^2= 5,82$; $p =,120$).

Tabla 56.

Rendimiento académico en la asignatura de Conocimiento del Medio y su relación con los estilos de conducta

Calificaciones Cono.Medio	Violento	Víctima	Violento + Víctima	Normativo
Muestra Total	% (n)	%(n)	%(n)	%(n)
Suspenso	15,3% (15/98)	9,6% (12/125)	17,4% (8/46)	9,5% (91/954)
Aprobado	84,7% (83/98)	90,4% (113/125)	82,6% (38/46)	90,5% (863/954)

En líneas generales, los resultados en cuanto al rendimiento de los alumnos establecen que los porcentajes de suspensos han sido mayores en alumnos violentos, víctimas y violentos y víctimas. Es decir, es el grupo normativo el que menos porcentaje de suspensos tiene en las tres asignaturas al compararlos con el resto de categorías. Por su parte, son los alumnos violentos los que obtienen el mayor porcentaje de suspensos al compararlos con el resto de categorías en las asignaturas de lengua y matemáticas, sin embargo, en de la asignatura de conocimiento del medio son los alumnos violentos y víctimas los que obtienen peores resultados.

Asimismo, atendiendo a los resultados en las tres asignaturas evaluadas, es en matemáticas donde se obtienen peores resultados. Cabe destacar que el grupo de víctimas, a pesar de obtener mejores resultados en lengua y en conocimiento del medio que sus compañeros calificados como violentos y violentos/víctimas, en

la asignatura de matemáticas obtiene un porcentaje de suspensos elevado, similar al del grupo de alumnos violentos.

6.5. ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE VARIABLES PERSONALES Y FAMILIARES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ADOLESCENTES CON CONDUCTAS VIOLENTAS, VÍCTIMAS DE VIOLENCIA Y ALUMNOS VÍCTIMAS - VIOLENTAS.

Con la finalidad de analizar la influencia de variables personales y familiares sobre el rendimiento académico de los alumnos con comportamientos violentos, de victimización escolar o ambos se realizaron análisis de regresión logística. Como variables predictoras del funcionamiento académico de los alumnos que presentan estos patrones comportamentales se tuvieron en cuenta las analizadas hasta ahora en el estudio (sexo, curso, nacionalidad, autoconcepto, relación y comunicación con ambos padres, estructura familiar, conflictos en el hogar, nivel de formación, situación laboral y cualificación profesional de ambos padres). Con el fin de identificar las variables implicadas en el rendimiento académico así como de analizar si las variables ejercían el papel de modificadoras del efecto o confundentes, se realizó un análisis previo a través de tablas de contingencia y pruebas Chi –cuadrado de Pearson con las variables cualitativas y análisis de correlación de Pearson con las variables cuantitativas, que permitió:

1. Incluir en los modelos sólo aquellas variables que resultaron significativas en estos análisis previos.
2. Controlar los posibles efectos de confusión. Para atender a esta cuestión se mantuvieron en los modelos las variables que podían generar confusión.
3. Atender a las posibles modificaciones del efecto debidas a la relación entre variables predictoras. Para solventar esta situación se incluyeron en los modelos, cuando correspondió, efectos multiplicativos entre las variables en las que se detectó interacción.

Se describen a continuación los diferentes modelos logísticos resultantes para cada uno de los patrones de conducta analizados (alumnos violentos, víctimas y violentos más víctimas). Estos modelos se presentan atendiendo a: (a)

las calificaciones totales obtenidas (rendimiento general) y (b) las calificaciones en cada una de las asignaturas evaluadas (rendimiento en lengua, matemáticas y conocimiento del medio).

6.5.1. Alumnos violentos

Atendiendo a las variables anteriormente mencionadas fue posible elaborar tres modelos para la predicción del bajo rendimiento de los alumnos violentos, uno para rendimiento general, otro para rendimiento en matemáticas y otro para rendimiento en lengua. No se hallaron modelos estadísticamente significativos para este grupo en la asignatura de conocimiento del medio.

Rendimiento general

Para el caso concreto de los alumnos violentos y atendiendo al rendimiento general, los análisis exploratorios previos indicaron como variables relevantes para la inclusión en el modelo de predicción de rendimiento general la profesión de la madre, la profesión del padre y la situación laboral del padre. Los análisis de regresión logística destacaron que únicamente las variables profesión de la madre presentaron resultados significativos. En la Tabla 59 se presenta dicho modelo, en el que la proporción de casos clasificados correctamente es de 61,2% ($\chi^2 = ,633$; $p = ,02$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 de Nagelkerke) de ,164. Tal y como se presenta en esta tabla, la odd ratio (OR) para la variable profesión de la madre, la odd ratio (OR) fue de 3,78, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento general es 3,78 veces superior cuando la madre ocupa trabajos que exigen una escasa cualificación. En términos de porcentajes se puede indicar que la probabilidad de que los estudiantes violentos tengan un rendimiento académico general bajo es un 79% más probable si la madre ocupa profesiones que exigen baja o ninguna cualificación académica que si ocupan profesiones que exigen una alta cualificación académica.

Tabla 57.

Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento académico en alumnos violentos.

Bajo rendimiento general	B	E.T.	Wald	p	OR	IC 95%
Profesión del padre * situación laboral padre	1,06	,57	3,49	,06	2,90	,94 - 8,91
Profesión madre	1,33	,61	4,75	,02	3,78	1,14-12,5
Constante	-1,70	,54	9,83	,00	,18	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odd ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%;

Rendimiento en matemáticas

Atendiendo al bajo rendimiento de los alumnos clasificados como violentos en la asignatura de matemáticas, los análisis exploratorios previos indicaron como variables relevantes para la inclusión en el modelo la profesión del padre y la profesión de la madre. Si bien tanto la profesión del padre como la de la madre resultaron significativas en la predicción del rendimiento en matemáticas, fue el efecto interactivo entre las variables la que presentó efectos más ajustados, siendo éste el modelo de elección. En la Tabla 60 se indica el modelo que presentó un mayor ajuste, siendo la proporción de casos clasificados correctamente de 72,4% ($\chi^2 = ,38$; $p = ,00$) y el valor de ajuste de los modelos (R^2 de Nagelkerke) fue de ,139. Tal y como indica la tabla, la odd ratio (OR) para la variable de interacción profesión del padre X profesión de la madre fue de 5,28, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento en matemáticas es 5,28 veces superior cuando los padres de los alumnos violentos ocupan puestos de trabajo que exigen una baja o ninguna cualificación. En términos de porcentajes se puede indicar que la probabilidad de que los estudiantes violentos tengan un rendimiento académico en matemáticas bajo es un 84% más probable si los padres ocupan profesiones que exigen baja o ninguna cualificación académica que si ocupan profesiones que exigen una alta cualificación.

Tabla 58.

Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento académico en matemáticas en alumnos violentos

Bajo rendimiento en matemáticas	B	E.T.	Wald	p	OR	IC 95%
Profesión del padre * profesión de la madre	1,66	,59	7,91	,00	5,28	1,65 -16,84
Constante	-2,14	,52	16,39	,00	,11	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odd ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%;

Rendimiento en lengua

Para el caso concreto del rendimiento en la asignatura de lengua de aquellos alumnos categorizados como violentos, los análisis exploratorios previos indicaron como variables relevantes para la inclusión en el modelo de predicción el sexo de los alumnos y la situación laboral del padre. Los análisis de regresión logística destacan que únicamente la situación laboral del padre resultó significativa en la predicción del rendimiento en lengua. En la Tabla 60 se indica el modelo que presentó un mayor ajuste, siendo la proporción de casos clasificados correctamente en el modelo de 79,6% ($\chi^2 = ,256$; $p = ,00$, rendimiento lengua) y el valor de ajuste de los modelos (R^2 de Nagelkerke) fue de ,094. Tal y como indica la tabla, la odd ratio (OR) para la variable situación laboral del padre fue de 3,05, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento en la asignatura de lengua es 3,05 veces superior cuando el padre de los alumnos violentos no está en activo. En términos de porcentajes se puede indicar que la probabilidad de que los estudiantes violentos tengan un rendimiento académico bajo en la asignatura de lengua es un 75% más probable si el padre no está laboralmente activo que si estuviera en activo.

Tabla 59.

Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento en lengua en alumnos violentos.

Bajo rendimiento en lengua	B	E.T.	Wald	p	OR	IC 95%
Sexo	,83	,62	1,79	,18	2,29	,68-7,73
Situación laboral padre	1,67	,55	4,21	,04	3,05	,10 -,95
Constante	-1,14	,64	3,19	,07	,31	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odd ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%;

6.5.2. Alumnos víctimas

A continuación, se presentan los modelos de regresión logística resultantes para la categoría de alumnos víctimas. Atendiendo a las variables anteriormente mencionadas fue posible elaborar tres modelos para la predicción del bajo rendimiento de los alumnos víctimas; uno para rendimiento general, otro para rendimiento en matemáticas y otro para rendimiento en conocimiento del medio. No se hallaron modelos estadísticamente significativos para este grupo en la asignatura de lengua.

Rendimiento general

Para el caso del rendimiento general de los alumnos víctimas de violencia, los análisis exploratorios previos indicaron como variables relevantes para la inclusión en el modelo de predicción la profesión de la madre, la profesión del padre, el nivel de estudios del padre y el sexo de los alumnos. Los análisis de regresión logística indicaron como variables significativas la profesión del padre, el nivel de estudios del padre y el sexo de los alumnos. Si bien tanto la variable profesión del padre como la de nivel de estudios del padre resultaron significativas, fue el efecto interactivo entre ambas la que presentó efectos más

ajustados, siendo éste el modelo de elección. En la Tabla 62 se indica el modelo que presentó un mayor ajuste, siendo la proporción de casos clasificados correctamente en el modelo de 68,8% ($\chi^2 = ,453$; $p = ,00$) y el valor de ajuste de los modelos (R^2 de Nagelkerke) fue de ,17. Tal y como indica la tabla, la odd ratio (OR) para la variable de interacción entre nivel de estudios del padre y la profesión del padre fue de 3,23, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento general es 3,23 veces superior cuando el padre de los alumnos víctimas no tienen estudios y cuando tiene una profesión que exige una escasa cualificación. Para el caso de la variable sexo, la odd ratio (OR) fue de 2,30, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento general de los alumnos categorizados como víctimas es 2,30 veces superior en alumnos chicos frente a la probabilidad de obtener un rendimiento general bajo en alumnas víctimas y chicas. En términos de porcentajes se puede indicar que la probabilidad de que los estudiantes víctimas tengan un rendimiento académico general bajo es un 76% más probable si los padres no tienen formación y si ocupa puestos de trabajo que exigen una baja cualificación académica que si posee formación y ocupa un puesto de trabajo cualificado. Existe además un 69% más de probabilidades de que los alumnos victimizados obtengan un bajo rendimiento general si son chicos frente a la posibilidad de obtener un bajo rendimiento general en las víctimas si son chicas.

Tabla 60.

Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento general en alumnos víctimas.

Bajo rendimiento general	B	E.T.	Wald	p	OR	IC 95%
Sexo	,83	,41	4,03	,04	2,30	1,02-5,19
Nivel estudios padre - profesión padre *	1,17	,51	5,17	,02	3,23	1,17-8,89
Profesión madre	1,11	,60	3,38	,06	3,04	,93-9,97
Constante	-2,97	,712	17,48	,00	,05	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odd ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%;

Rendimiento en matemáticas

Para el análisis del bajo rendimiento en matemáticas de los alumnos víctimas de violencia escolar, los análisis exploratorios previos indicaron como variables relevantes para la inclusión en el modelo de predicción la profesión del padre, la profesión de la madre, el curso, el nivel de estudios de la madre y el nivel de estudios del padre. Los análisis de regresión logística indicaron la existencia de significación en todas las variables incluidas, y pese a que tanto la profesión de la madre como la profesión del padre y el nivel de estudios del padre y el nivel de estudios de la madre ejercían un efecto independiente, fue el efecto interactivo entre ellas (profesión del padre * profesión de la madre/ nivel de estudios de la madre * nivel de estudios del padre) el que presentó un efecto más ajustado, unido a la inclusión de la variable “curso”. En la Tabla 63 se indica el modelo, siendo la proporción de casos clasificados correctamente de 73,6% ($\chi^2=$,359; $p=$,00, rendimiento matemáticas) y el valor de ajuste del modelo (R^2 de Nagelkerke) fue de ,28. Tal y como indica la Tabla 63, la odd ratio (OR) para la variable de interacción entre la profesión de la madre y del padre fue de 4,32, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento en matemáticas es 4,32 veces superior cuando los padres de los alumnos víctimas ocupan profesiones no cualificadas. Por su parte, el valor de la odd ratio (OR) para la variable curso fue de ,23, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento en matemáticas es ,23 veces superior si se cursa tercero de ESO. Para el caso de la interacción entre las variables nivel de estudios del padre y de la madre, el valor de la odd ratio (OR) fue de 3,33, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento en la asignatura de matemáticas es 3,33 veces superior si ambos padres tienen un bajo nivel cultural. En términos de porcentajes se puede indicar que la probabilidad de que los estudiantes víctimas tengan un rendimiento académico en matemáticas bajo es un 81% más probable si los padres ocupan puestos de trabajo poco o nada cualificados y un 72% más probable si poseen una baja formación académica. Además, la probabilidad de que los estudiantes víctimas tengan un rendimiento en matemáticas bajo es un 18% más probable si cursan tercero de ESO que si cursan cuarto curso de ESO.

Tabla 61.

Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento en matemáticas en alumnos víctimas de violencia.

Bajo rendimiento en matemáticas	B	E.T.	Wald	p	OR	IC 95%
Profesión de la madre y del padre*	1,46	,61	5,73	,01	4,32	1,30-14,33
Curso	-1,43	,47	9,20	,00	,23	,09-,60
Estudios de la madre y del padre*	1,20	,60	3,97	,04	3,33	1,02-10,91
Constante	-2,14	,57	13,76	,00	,11	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odd ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%;

Rendimiento en conocimiento del medio

Para el caso de la asignatura de conocimiento del medio, los análisis exploratorios previos indicaron como variables relevantes para la inclusión en el modelo de predicción el tipo de relación que mantiene con la madre. Los análisis de regresión logística indicaron significación en la variable relación con la madre. En la Tabla 64 se indica el modelo que presentó un mayor ajuste, siendo la proporción de casos clasificados correctamente de 90% ($\chi^2=,106$; $p=,00$) y el valor de ajuste del modelo (R^2 de Nagelkerke) de ,058. Tal y como indica la tabla, la odd ratio (OR) para la variable relación con la madre fue de 3,85, es decir, la probabilidad de presentar bajo rendimiento general es 3,85 veces superior cuando existe una mala relación con la madre. En términos de porcentajes se puede indicar que la probabilidad de que los estudiantes víctimas tengan un rendimiento académico bajo en la asignatura de conocimiento del medio es un 79% más probable si se tiene una mala relación con la madre que si la relación con la madre es buena.

Tabla 62.

Regresión logística para la probabilidad de presentar un bajo rendimiento en conocimiento del medio en alumnos víctimas de violencia.

Bajo rendimiento en Cono. Medio	<i>B</i>	<i>E.T.</i>	Wald	<i>p</i>	OR	IC 95%
Relación con la madre	1,34	,68	3,92	,04	3,85	, 06- ,98
Constante	-1,17	,57	4, 24	, 03	,30	

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; p = probabilidad; OR = odd ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%;

6.5.3. Alumnos víctimas - violentos

El análisis previo de las variables personales y familiares en relación al rendimiento de los alumnos víctimas-violentos no permitió identificar relaciones significativas, por lo tanto, no fue posible elaborar modelos de regresión logística para la predicción del rendimiento de los alumnos de esta categoría.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO VII: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1. DISCUSIÓN

Se presentan a continuación las principales conclusiones del estudio atendiendo a los resultados y la revisión teórica previa. Con la intención de facilitar su comprensión, se estructura en función de los objetivos y las hipótesis propuestas.

Datos de prevalencia en conductas violentas y/o de victimización escolar en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia

El primer objetivo del presente estudio fue analizar la prevalencia de alumnos implicados en dinámicas de violencia-victimización escolar de los estudiantes de segundo ciclo de ESO en la Región de Murcia. Tal y como proponía la *hipótesis 1*, se esperaba que la prevalencia de alumnos implicados en dinámicas de agresión y/o victimización fuera similar a la identificada en estudios previos para las tres categorías en los que se ha subdividido la muestra; alumnos violentos, víctimas y alumnos víctimas-violentos. Concretamente se esperaba que la tasa de comportamiento violento o agresivo oscilara entre el 10% (Estévez, Inglés y Musitu, 2007) y el 16% (Inglés et al., 2008), que la tasa de alumnos victimizados por sus compañeros oscilara en torno al 10% (Oñate y Piñuel, 2007; Rodkin y Berger, 2008; Schwartz, Proctor y Chien, 2001) y que la tasa de alumnos víctimas-violentos oscilará en torno al 3,4% (Díaz-Aguado, 2005).

Los resultados constatan que el porcentaje de estudiantes que presentan conductas violentas es similar al de estudios previos (9,3%), que el porcentaje de estudiantes victimizados por sus compañeros es ligeramente superior al de estudios previos (11,6%) y que el porcentaje de alumnos víctimas-violentos también es ligeramente superior al definido en estudios previos (4,6%). Estos resultados replican, por lo tanto, en la Región de Murcia los datos obtenidos en estudios previos y además constatan una mayor prevalencia de alumnos victimizados por sus compañeros y una mayor tendencia hacia el uso de la

violencia como medio de defensa ante las agresiones de sus compañeros. Del total de la muestra, un 25,5% de alumnos están implicados en situación de violencia escolar bien como agresores, como víctimas o adoptando un perfil mixto. Es decir, de cada 10 alumnos entre dos y tres (2,55) están implicados en situaciones de violencia en las aulas.

Cabe señalar el alto porcentaje de alumnos víctimas de violencia en relación al de alumnos violentos. A pesar de las dimensiones del problema, son escasos los estudios que analizan el papel de la víctima en las situaciones de violencia producidos en contextos escolares. Pereda et al. (2014) establecen que, a pesar de existir un creciente interés sobre la figura de la víctima, la mayor parte de las investigaciones se centra en la victimización dentro de la dinámica de acoso escolar o bullying. Este hecho hace que situaciones de victimización que no se ajustan a los criterios de bullying (i.e., atendiendo a permanencia en el tiempo y al desequilibrio de poder) no sean tenidas en cuenta, pese a las serias consecuencias en el ajuste psicosocial de la víctima (Juvonen, Nishina, y Graham, 2000; Kupersmidt, Coie, y Dodge, 1990). En los últimos años se ha empezado a tomar en consideración el estudio de otro tipo de victimización no limitado al descrito por el fenómeno bullying (Putallaz, Grimes, Foster, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007) sin embargo son muy escasos todavía.

Los resultados del presente estudio coinciden con estudios previos al indicar que el grupo de alumnos víctimas sumisas constituyen una mayor proporción que el de víctimas agresivas (Olweus, 2001). Sin embargo, se debe tener en cuenta que el grupo de alumnos víctimas-violentas supone un grupo de mayor riesgo de desarrollar problemas de desajuste emocional y psicosocial (Estévez et al., 2008). Olweus (2001) señala que la víctima agresiva reúne las características propias de la víctima y del agresor, presentando, por lo tanto, un gran desajuste emocional y un déficit notable en habilidades sociales y de interacción con los iguales. Estévez et al., (2010) y Povedano et al., (2012) establecen, a su vez, que sufren en mayor medida que sus compañeros consecuencias graves para su salud psicosocial.

El grupo de alumnos víctimas-violentos constituye, por lo tanto, un grupo al que se debe prestar especial atención, no tanto por su incidencia sino por las consecuencias psicosociales que estas conductas pueden tener para el alumnado.

Sin embargo, son escasos los trabajos que atienden a las características de estos estudiantes e inciden sobre los mecanismos que llevan a la víctima a un tipo de comportamiento hostil y agresivo. Para comprender esta forma de reacción ante la violencia cabe destacar la teoría de Emler y Reicher (1995, 2005), quienes determinan que, cuando una posible víctima de violencia escolar se encuentra en situación de riesgo, tiende a confiar en el deber de protección de la figura adulta o la institución de autoridad. Sin embargo, estos no siempre proporcionan la protección esperada, con lo que buscan una nueva alternativa para protegerse frente a los ataques de los iguales. En ocasiones, estas alternativas están basadas en la búsqueda de una reputación rebelde y antisocial, ya que lleva implícita el hecho de ser fuerte, valiente y de estar dispuesto a defenderse ante una nueva agresión. El hecho de implicarse en conductas violentas sería, por lo tanto, la forma de conseguir una reputación antisocial asumiendo la idea de que los agresores no pueden ser víctimas. Estévez, Jiménez y Moreno (2011) constataron, por su parte, la importancia de la evaluación que hacen los adolescentes, y en especial los adolescentes victimizados, de las figuras de autoridad en contextos sociales como la familia, la escuela y el sistema legal en general. Así, las víctimas que no confían en el apoyo y en la protección que les pueden ofrecer las figuras adultas de referencia (padres, profesores y otras figuras de autoridad) tenderán a buscar otras formas de auto-protección, entre las que destaca la configuración de una reputación antisocial basada en comportamientos violentos que refuerce dicha imagen social.

Finalmente, cabe destacar que, pese a las similitudes encontradas en trabajos previos respecto a las prevalencias, aspectos vinculados con el tipo de cuestionarios utilizados para la medición de los constructos o la diversidad en las definiciones de los constructos en los diferentes estudios pueden incidir en la disparidad de resultados. Es por tanto necesario, para poder establecer medidas comparativas, atender al constructo medido y la forma de medición del mismo.

Análisis de las conductas violentas y/o victimización escolar en función del sexo, el curso académico, la nacionalidad de los estudiantes y titularidad del centro.

En cuanto a la relación entre los porcentajes de conducta violenta y/o de victimización escolar y el sexo de los estudiantes; los datos confirman la hipótesis de partida. Así, tal y como se proponía en la hipótesis 2.1, la tasa de alumnos con comportamiento violento es superior en chicos que, en chicas, este hecho coincide con estudios previos, tanto nacionales (Inglés et al., 2008; Postigo, et al., 2009; Povedano et al., 2012a; Pulido y Martín, 2011) como internacionales (Alikasifoglu et al., 2004; Bettencourt y Miller, 1996; Suhtherland y Sphepher, 2002 y Undheim y Sund, 2010). Concretamente, los resultados de nuestro estudio indican que, del total de alumnos categorizados como alumnos con comportamientos violentos, el 6,3% son chicos y el 3% son chicas, siendo el número de chicos significativamente más alto que el de chicas que presentan comportamientos violentos.

Para explicar estas relaciones, la literatura recurre a dos posibles explicaciones. Por un lado, justifican este hecho en aspectos socio-culturales tales como los estereotipos masculinos tradicionales en los que se asocia el valor del hombre con el dominio, el control y la violencia (Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2001; Povedano et al., 2012a). Esta idea guarda una estrecha relación con la Teoría de las Dos Culturas (Maccoby, 1998; Maccoby y Jacklin, 1974) al afirmar que existen diferencias entre chicos y chicas en la forma de socializarse con sus iguales de tal manera que, mientras que las chicas utilizan herramientas basadas en la comunicación positiva y la cooperación, los chicos utilizan estrategias más dominantes e instrumentales. El sexo de los alumnos no supone, por lo tanto, un riesgo para la violencia si se interpreta únicamente como condición biológica; es la identificación con el dominio de los demás, asociado al estereotipo masculino tradicional, lo que supone un riesgo para la violencia escolar. La otra posible explicación se basa en Teoría de la Selección Sexual. Esta teoría explica que existe una base biológica en las conductas agresivas de los varones basadas en el éxito reproductor, que llevaría a los chicos a implicarse con más frecuencia en conductas agresivas para tratar de ser más atractivos ante sus compañeras.

En ambos sentidos se refleja la necesidad de intervenir para orientar en la superación del sexismo y en la creación de una única identidad, que englobe valores tradicionalmente asociados a lo femenino (la ternura, la empatía, la

comunicación positiva) y valores tradicionalmente asociado a lo masculino (la fuerza y el poder), sin que nadie tenga que identificarse con los problemas a los que dichos estereotipos conducían a menudo como es el caso de la violencia.

Cabe destacar, sin embargo, la influencia que en este resultado puede ocasionar la tipología de instrumento que se utiliza o la conducta concreta que evalúa. La forma en la que se evalúa la violencia y el tipo de violencia que se pretende medir puede, por lo tanto, alterar los datos de prevalencia. Futuros estudios deberían abordar estas diferencias de prevalencias utilizando medidas que permitan atender a las diferentes formas en las que se puede manifestar la violencia. Asimismo, se debería combinar la evaluación del sexo con la identificación de los roles propios de hombres y mujeres. De esta forma, se constataría el peso específico que ejercen los valores culturales asociados a los roles masculinos y femeninos en el comportamiento violento y las diferencias en función al sexo, atendiendo a la forma en la que se ejerce la violencia. Las medidas de intervención planteadas serán entonces más ajustadas, incidiendo en los contextos específicos que incentivan los roles masculinos – violentos.

Cabe destacar que las diferencias entre conductas violentas y/o de victimización escolar y el sexo de los alumnos resultaron significativas en las categorías violentos y víctimas-violentos. Sin embargo, no se detectaron relaciones estadísticamente significativas en el grupo de alumnos víctimas. Concretamente, los resultados establecen que, del total de alumnos categorizados como victimizados por sus compañeros, el 46,40% fueron hombres y el 53,60% fueron mujeres. Existe en la literatura científica una gran controversia a la hora de establecer las diferencias en cuanto al sexo de los alumnos victimizados. Así, mientras algunas investigaciones indican que son los chicos los que sufren mayor nivel de victimización que las chicas (Bettencourt y Miller, 1996 y Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009), otras afirman que el porcentaje de víctimas objeto de agresiones físicas directas y amenazas es mayor en chicos que en chicas, mientras que el porcentaje de alumnos que son víctimas de violencia indirecta es mayor en chicas (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Informe del Defensor Del Pueblo, 2000;2007;2012).

Recientemente, se plantea la hipótesis de que exista una similitud o semejanza en cuanto al sexo de los alumnos y alumnas victimizados, derivado

principalmente de las profundas transformaciones sufridas en la realidad social que han equiparado a ambos sexos en conductas tales como el alcohol, las drogas o la violencia (Garaigordobil, Martínez-Valdery y Aliri, 2014). Sería interesante que futuras investigaciones analizaran si la victimización se realiza entre adolescentes del mismo sexo o de diferente sexo al de la víctima, ya que este hecho puede ser fundamental para ajustar las intervenciones. Es posible que tanto la percepción del alumno victimizado como la actuación del alumno frente a la víctima sean diferentes en función de si son chicos o chicas.

Por lo tanto, los datos no permiten confirmar la *hipótesis 2.1.* en lo que a mayor prevalencia de víctimas hombres se refiere. Estos datos coinciden con la tendencia observada respecto a violencia de género en adolescentes. El fenómeno de la violencia entre parejas durante la adolescencia está muy presente en la actualidad y existe, además, un amplio consenso en afirmar la mayor prevalencia de chicos agresores, mientras que los resultados en cuanto al sexo de los adolescentes víctimas no son tan concluyentes, apareciendo incluso diferencias no significativas (Ortega, 2008). Tal y como se ha establecido, dado el escaso número de investigaciones en esta área, será necesario ampliar los estudios de prevalencia atendiendo al factor sexo para la figura de la víctima e incluyendo instrumentos que tengan en cuenta la diversidad de manifestaciones de violencia y de victimización que se pueden dar en el aula.

Los resultados que relacionan a los alumnos implicados en dinámicas de violencia y victimización escolar con la titularidad del centro no muestran relaciones significativas, siendo mayor la presencia de conductas tanto violentas como de victimización, en centros de titularidad pública. Este hecho coincide con estudios previos (Félix, Soriano y Godoy, 2009) quienes determinan que podría estar influyendo la existencia de una mayor diversidad en el aula (que aumenta la posibilidad de que se dé el rechazo), unido a la escasez de recursos con la que los profesores manifiestan enfrentarse a estas conductas. A pesar de que existe en todos los casos una mayor prevalencia de conductas de violencia y/o victimización escolar en centros de titularidad pública, la *hipótesis 2.2.* no ha podido ser corroborada ya que las diferencias no han resultado significativas. Sería recomendable en futuros estudios ampliar la muestra de alumnos

matriculados en centros de titularidad privada o concertada, para confirmar así los resultados del presente estudio.

En cuanto a las diferencias en función del curso, los resultados no consiguieron corroborar la *hipótesis 2.3 (mayor prevalencia en cursos inferiores)* ya que tanto en la categoría de violentos, como en la de víctimas y víctimas-violentos, las diferencias no han sido significativas. Existe un cierto consenso en la literatura científica que afirma que, a medida que avanza la vida escolar, el comportamiento violento decrece (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes y Miras, 2007; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2003). Asimismo, estos autores destacan que la frecuencia de episodios violentos alcanza su mayor prevalencia durante la adolescencia media (13 -14 años), detectándose como cursos de riesgo 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y que, el nivel de victimización, decrece a partir de los 13-14 años para el caso de las chicas y a partir de 14 -15 años para el caso de los chicos (O 'Moore, 2000). El que no se hayan obtenido resultados estadísticamente significativos podría estar influenciado por el no haber recogido información referente al primero y segundo curso de ESO. El haber dispuesto de estos datos permitiría confirmar si, efectivamente, existe una disminución en la conducta a medida que se avanza en edad y curso. Igualmente, se debería realizar una comparativa intra-grupo de carácter longitudinal que evaluase si la conducta violenta y/o de victimización decrece dentro de ese mismo grupo. Sería necesario por lo tanto que futuras investigaciones atiendan a las posibles diferencias en conductas violentas y de victimización escolar en función a la edad desde una perspectiva longitudinal y considerando un rango de edad más amplio con el fin de aclarar esta cuestión.

Los datos referidos a la nacionalidad de los estudiantes no confirman la *hipótesis 2.4. (mayor prevalencia en alumnos españoles)* ya que, a pesar de que la mayor prevalencia de alumnos implicados en dinámicas de violencia, victimización y de violencia-victimización escolar se da en alumnos de origen español, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas en ninguno de los tres grupos de interacción social en los que se ha dividido la muestra. Cabe destacar en este sentido que, a pesar de existir investigaciones que afirman que la mayor parte de los profesores perciben la presencia de alumnado inmigrante en el aula como causa de conflictos (Díaz-Aguado, 2003), para otros autores este hecho

dependerá en gran medida de la forma en la que el centro organice y gestione la interacción entre sus miembros (Soriano, 2007). En este sentido, Díaz Aguado (2012) afirma que el tratamiento que se da a la interculturalidad desde las instituciones escolares, actuando como si no existiera, generan escenarios propicios para la violencia escolar. Los resultados de nuestro estudio no detectan diferencias significativas por lo que es probable que se haya avanzado en el trabajo realizado en cuanto a la interculturalidad en las aulas y que, por lo tanto, dicho resultado sea fruto de una buena gestión. Sin embargo, la escasa representatividad en la muestra de estudiantes inmigrantes hace necesario realizar nuevos estudios en los que la tasa de alumnos inmigrantes por aula sea mayor. Se deberá estudiar, además, la forma en la que el centro organiza y gestiona estos contextos multiculturales para determinar si es la mera presencia de población extranjera lo que propicia contextos violentos o si, por el contrario, la mayor presencia de violencia está supeditada a la forma en la que el centro organiza y gestiona la interacción entre sus miembros, tal y como propone Soriano (2007).

A continuación, se presentan, de forma resumida, las conclusiones más relevantes atendiendo a estos objetivos.

› *Alumnos violentos*

1. La proporción de alumnos clasificados como violentos fue superior en chicos que en chicas. Las diferencias entre ambos grupos resultaron significativas, siendo los chicos los que presentan más conductas violentas al compararlos con el grupo de chicas.
2. A pesar de que la mayor proporción de alumnos con altas conductas violentas se sitúan en centros de titularidad pública, no existen diferencias significativas entre los grupos de alumnos violentos y la titularidad del centro donde cursan sus estudios.
3. El porcentaje de alumnos con comportamiento violentos es ligeramente superior en cuarto curso con respecto al tercer curso. Las diferencias sin embargo no son significativas.

4. En cuanto al país de origen de los estudiantes, son los alumnos españoles los que con mayor proporción tienen comportamientos violentos, no existen sin embargo diferencias significativas entre alumnos en función a su nacionalidad.

› *Alumnos víctimas.*

1. Existe un mayor número de víctimas mujeres frente al de víctimas hombres. Las diferencias entre ambos grupos no resultaron, sin embargo, estadísticamente significativas.
2. La mayor parte de las víctimas cursan tercer curso, no existen, sin embargo, diferencias significativas entre los grupos en función a la variable curso académico.
3. La mayor parte de los alumnos víctimas son españoles, frente a los alumnos víctimas procedentes de otros países. No existen, sin embargo, diferencias estadísticamente significativas.
4. En cuanto a la titularidad del centro, la mayor parte de alumnos víctimas cursan sus estudios en centros de titularidad pública, no existen diferencias significativas entre los grupos.

› *Alumnos víctimas-violentos*

1. Los alumnos violentos y víctimas de la violencia son principalmente chicos existiendo, además, diferencias estadísticamente significativas entre los grupos. Son los chicos los que con mayor proporción cumplen este patrón mixto de conducta.
2. La distribución por cursos es homogénea, aunque ligeramente superior en cuarto curso. No existen diferencias significativas.
3. A pesar de existir una mayor prevalencia de alumnos en esta categoría en centros de titularidad pública no existen diferencias significativas.
4. En cuanto al país de origen de los estudiantes, una mayor proporción de ellos son españoles, no existiendo diferencias significativas entre los grupos en función de la nacionalidad de estos.

Análisis del autoconcepto en función del patrón de interacción social del alumno

En contraposición a lo señalado en las hipótesis 3.1, 3.2 y 3.3, los resultados relativos al autoconcepto de los adolescentes en las cinco dimensiones evaluadas indicaron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo normativo y los grupos con conductas de interacción social desadaptadas (violentos, víctimas y víctimas-violentos). Los resultados de nuestro estudio apuntan hacia la posibilidad de que el autoconcepto no resulte un factor discriminativo en las conductas violentas y /o de victimización en el aula. Es posible, por tanto, que un alumno con una autopercepción positiva de sí mismo sea a su vez un alumno violento o victimizado por sus compañeros. Concretamente, los resultados ponen de manifiesto que las puntuaciones entre los grupos son muy parecidas y, en general, superiores a la puntuación media de la escala del cuestionario, con lo que se asume que la visión de estos alumnos sobre sí mismos tiende a ser positiva.

A pesar de no existir diferencias estadísticamente significativas entre los grupos evaluados, cabe destacar, teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas, que es en el autoconcepto emocional donde se han obtenido puntuaciones más bajas en todos los grupos. Así, los resultados indican que esta baja percepción emocional no se relaciona exclusivamente con alumnos victimizados por sus iguales sino que se presentan como una debilidad más generalizada entre los adolescentes (implicados o no en dinámicas de violencia-victimización). Los programas e iniciativas escolares deberían hacer énfasis en el trabajo de esta dimensión del autoconcepto, creando proyectos dirigidos al enriquecimiento de esta dimensión emocional como medida de prevención de las situaciones de violencia en el aula

En los últimos años se han puesto en marcha programas que fomentan las habilidades sociales y el manejo de autopercepciones distorsionadas, con lo que esta mejora en las autopercepciones pueden ser fruto de estas iniciativas (Cerezo y Sánchez, 2013; Garaigordobil y Fagoaga, 2006). Sin embargo, tal y como indica Díaz-Aguado (2005), a pesar de existir programas escolares que describen pautas de actuación para trabajar el autoconcepto como medida de prevención de la violencia escolar, son muy escasos los que evalúan sus logros a través de evidencias empíricas. Este hecho resulta problemático, por un lado porque no es

posible constatar si los programas están generando modificaciones en las autopercepciones del alumnado y, por otro, por el hecho de que no es posible constatar si estos cambios, pese a producir efectos beneficiosos en la prevención de problemas en la adolescencia, inciden en el cambio de interacción social.

Son numerosos los estudios que se han llevado a cabo con el objetivo de crear un perfil de alumnos que, por sus características personales o sociales, son considerados en riesgo de presentar conductas violentas y de victimización en el ámbito escolar (Bustillos et al., 2008; Cava y Musitu, 2000b; Estévez et al., 2008). Sin embargo, no existe consenso y por lo tanto tampoco se puede hablar de un perfil único de alumno agresivo o violento y de alumno víctima. Algunos autores observan, por ejemplo, una elevada autoestima en los adolescentes violentos (Seals y Young, 2003), mientras que en otros trabajos los alumnos violentos obtienen bajas puntuaciones en esta variable (Mynard y Joseph, 1997).

En lo que respecta a los alumnos violentos y víctimas-violentos, las altas puntuaciones obtenidas en la dimensión social son congruentes que los resultados de trabajos previos (Estévez et al., 2006) en los que, al analizar el autoconcepto en alumnos violentos, se destaca que estos adolescentes se perciben a sí mismos como altamente competentes en el dominio social. Los adolescentes violentos suelen ser figuras importantes en su grupo de iguales, esto les hace disfrutar de ciertos beneficios sociales que, a su vez, se reflejan en su bienestar social y emocional.

En esta misma línea, Povedano et al., (2012a) confirman que los adolescentes que muestran conductas violentas o que son víctimas-violentas obtienen puntuaciones altas en reputación social. Sugieren, por lo tanto, que el comportamiento violento de los adolescentes podría estar motivado por ser una condición para formar parte de un grupo y ser valorado por éste. Los alumnos agresivos se consideran figuras importantes en su grupo de iguales, esto les hace disfrutar de cierto beneficio social que, a su vez, se refleja en su bienestar social emocional. Así, cabe destacar que, en muchos casos, se interpreta el uso de la violencia como necesario para poder ser aceptado por un grupo de amigos, ser popular o apreciado.

Por su parte, el tener una percepción familiar positiva puede estar vinculado con un estilo familiar permisivo que, a pesar de ser considerado por los

adolescentes como positivo, está relacionado con conductas desadaptadas (Alonso y Román, 2005; Parra y Oliva, 2006). Las cuestiones referentes a las relaciones familiares y la vinculación con la dinámica violencia-victimización será presentada con mayor detalle en el siguiente apartado.

Para el caso de la víctima de violencia escolar, a pesar de existir consenso en la literatura científica sobre la relación existente entre un bajo autoconcepto y ser víctima de violencia escolar (Estévez et al., 2006; Povedano et al., 2012), los resultados de este trabajo indican que los alumnos victimizados presentan puntuaciones superiores a la puntuación media de la escala de medida en las cinco dimensiones evaluadas. Dado que en este trabajo no se ha analizado la dinámica bullying (atendiendo a la repetitividad de las agresiones y a la diferencia de poder entre los implicados), es posible que los adolescentes detectados como víctimas se encuentren en una fase inicial de esta dinámica, en la que las agresiones no son frecuentes y, por tanto, aún no han influido en el autoconcepto del individuo. Esta idea fue avalada por Lind et al. (2009), quienes señalan que, en las fases tempranas de la aparición de acoso escolar, no existen diferencias notables en las características personales entre alumnos víctimas y el grupo normativo.

También es posible que se trate de agresiones puntuales, en las que los alumnos han recibido agresión en un determinado momento y esta no tiene porqué volver a repetirse, con lo que no afectarían necesariamente al autoconcepto. Las características de especificidad y organización jerárquica del autoconcepto descritas por Shavelson et al. (1976) podrían explicar este hecho. Así, el que la victimización se relacione con un área específica en la que el alumno tiene una visión positiva de sí mismo no tiene por qué cambiar la visión del alumno, ni en ese ámbito ni a nivel general, si esta se produce de forma puntual. Esta visión sobre sí mismo se vería modificada en tanto en cuanto las agresiones se repitieran y el alumno percibiera que sus habilidades en esa área se ven mermadas.

Sería recomendable, sin embargo, contrastar estos datos con otras herramientas que evalúen el autoconcepto de los adolescentes atendiendo a un análisis más específico de las dimensiones evaluadas. El uso del Self-Description Questionnaire (SDQ-II; Marsh, 1992) que clasifica el autoconcepto en 11

dimensiones más específicas (habilidades físicas, apariencia física, relación con los padres, relaciones con el mismo sexo, relaciones con sexo opuesto, matemáticas, verbal, académica general, sinceridad, estabilidad emocional y autoestima general) podría ser una buena medida para la comparación. Esto se debe a que, tal y como se ha indicado, en este caso se utilizan, por ejemplo, tres dimensiones para analizar el autoconcepto académico de los alumnos, mientras que el AF5 utiliza una única dimensión. Un estudio más pormenorizado de las dimensiones del autoconcepto podría ayudar a identificar relaciones más aproximadas con los patrones de interacción social de los adolescentes.

Trabajos en los que se han utilizado medidas del autoconcepto más específicas (i.e., SDQ-II) han permitido detectar que los alumnos con conductas agresivas presentaron una mayor probabilidad de percibir una relación más negativa con sus padres, de presentar menor habilidad en las tareas verbales, de mostrarse menos sinceros y de presentar una autoestima general más pobre. (Torregrosa, Inglés y García Fernández, 2011). Además, aunque los resultados se vieron influenciados por el sexo y el curso académico, estos autores encontraron que los alumnos con conductas agresivas presentaron mayor probabilidad de presentar peores relaciones con sus compañeros del mismo sexo, menos interés por las materias escolares y de ser emocionalmente más inestable.

En definitiva, los resultados de esta investigación establecen que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas en autoconcepto por los grupos de alumnos violentos, víctimas y violentos-víctimas y las puntuaciones del grupo de alumnos no implicados, no encontrándose tampoco diferencias entre los grupos implicados en problemas de convivencia. Futuros estudios deberán comprobar si estos resultados se deben al tipo de instrumento utilizado, al momento en el que se ha producido la conducta o la inexistencia real de diferencias.

Se presentan a continuación los principales conclusiones para estos objetivos.

› *Alumnos violentos, víctimas y víctimas-violentos*

1. En el caso de los alumnos violentos, las puntuaciones obtenidas en las cinco dimensiones evaluadas del autoconcepto son en general altas, destacan principalmente la dimensión social y familiar del autoconcepto. La dimensión en la que los alumnos violentos obtuvieron menor puntuación fue la emocional. No se encontraron diferencias significativas con el respecto al grupo de alumnos normativo.
2. Para el caso de los alumnos categorizado como víctimas, las puntuaciones en las cinco dimensiones son en general altas, no existen diferencias significativas respecto al grupo de alumnos normativo y destacan, principalmente, la alta puntuación obtenida en la dimensión social y familiar y la pobre puntuación en la dimensión emocional del autoconcepto.
3. Al igual que ocurre en las anteriores categorías, la categoría de alumnos víctimas-violentos obtiene, en general, altas puntuaciones en autoconcepto, no existen diferencias significativas respecto a las puntuaciones obtenidas en el grupo normativo, destacan altas puntuaciones en la dimensión social y familiar del autoconcepto y más bajas en la dimensión emocional del autoconcepto.
4. Al evaluar las diferencias en autoconcepto entre los diferentes grupos en los que se ha subdividido la muestra no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

Análisis de conductas violentas y/o victimización escolar en función a las características familiares

A continuación se presenta la información referente a las diferencias entre el grupo normativo y los grupos de alumnos violentos, víctimas y víctimas-violentos en función de ciertas características familiares (situación laboral, profesión, formación de ambos padres, calidad percibida por los alumnos del tipo de relación que mantienen con los padres, calidad de la comunicación que mantienen con ambos padres y conflictos existentes en la familia).

Atendiendo a las tres categorías en las que se ha subdividido la muestra, son los adolescentes violentos los que manifiestan tener una peor relación con la madre y un mayor número de conflictos con ambos padres al compararlos con el grupo normativo. Se confirma así la *hipótesis 4.1.*, al constatar que existe una mayor proporción de alumnos categorizados como violentos que informan sobre una mala relación con la madre y un mayor número de conflictos con ambos padres, en comparación con el grupo normativo.

Son numerosos los trabajos que se centran en estudiar los diferentes estilos de socialización parental, así como su impacto en el desarrollo psicosocial de los hijos (Miranda, 2004; Musitu y Cava, 2001; Oliva y Parra, 2004). Tal y como se ha comentado en capítulos anteriores, Maccoby y Martín (1983) establecen una tipología de estilos parentales en la que se distinguen cuatro estilos diferenciados: autorizativo, autoritario, permisivo y negligente/indiferente. Atendiendo a esta clasificación diferentes trabajos han analizado su influencia en el ajuste psicosocial de los hijos. Así, Casas (2004) destaca que un estilo autorizativo (caracterizado por ser padres comunicativos, mostrar apoyo y respeto, fomentar la autonomía y establecer normas y límites claros) está relacionado con el ajuste psicológico y conductual de los hijos. Por otra parte, los estilos negligentes o indiferentes (caracterizados por proporcionar poco apoyo, poco afecto, por establecer pocos límites y normas y, en general, por dedicar escaso tiempo y esfuerzo al cuidado y educación de los hijos) se relacionan con adolescentes poco competentes socialmente y con mayores problemas de comportamiento y agresividad (Kazdin y Buela Casal, 1994). Asimismo, los estilos autoritarios (caracterizados por establecer reglas rígidas, fomentar el respeto hacia la autoridad y el cumplimiento de la norma, la escasez de afecto y la baja participación de los hijos en las decisiones familiares) también se relacionan con un pobre ajuste psicosocial de los hijos en la adolescencia y con mayores problemas de conducta (Loeber y cols., 2000).

Los resultados de este trabajo destacan que los alumnos violentos informan una mala relación con la madre y conflictos frecuentes con ambos padres, siendo estas diferencias estadísticamente significativas al compararlos con el grupo normativo. Estas características, si bien no se pueden incluir de forma exacta en una de las categorías de socialización parental descritas anteriormente que se

vinculan con conductas problemáticas en la adolescencia (i.e., autoritarias o negligentes), sí permiten constatar que no se encuadran dentro del estilo educacional asociado con el ajuste psicológico y conductual, es decir, con el estilo autorizativo (Musitu y García, 2004).

Asimismo, el hecho de admitir tener un mayor número de conflictos con ambos padres que los alumnos no violentos coinciden con los resultados de otras investigaciones, al establecerse una relación entre los problemas de conducta y un clima familiar conflictivo. Así Eisenberg et al., (1999) encontraron que los conflictos familiares provocan comportamientos desajustados en los hijos y que, a su vez, esos comportamientos facilitan en la familia nuevos escenarios de conflictividad.

Es necesario destacar a este respecto que los conflictos entre los padres y los hijos en edad adolescente son habituales debido, principalmente, a su necesidad creciente de una mayor autonomía. Los datos de prevalencia de este estudio indican una alta prevalencia de conflictos con los padres tanto en el grupo normativo como en el grupo de violentos, víctimas y víctimas-violentos. De hecho, normalmente estos conflictos no están relacionados con problemas de gran calado, sino que están fundamentados en temas de escasa relevancia como: la hora de llegada a casa, las tareas del hogar o la forma de vestir (Jackson y cols., 1996; Oliva y Parra, 2004). Es por ello por lo que no necesariamente el conflicto familiar se asocia a desajustes en el desarrollo social o emocional del adolescente, sino que su efecto dependerá de propia gestión que se lleve a cabo para solucionar el conflicto (Parra, 2006). Así, si el conflicto se resuelve a través del diálogo, de la escucha activa y de la consideración de ambos puntos de vista, puede suponer una gran oportunidad para que padres e hijos evalúen y mejoren sus formas de interacción (Maganto y Bartau, 2004). Sin embargo, si no existe comunicación o si la interacción se hace de una forma ofensiva o hiriente entre padres e hijos pueden surgir problemas de ajuste en los hijos (Herrero, Martínez y Estévez, 2002; Parra, 2006).

Estos trabajos ponen de relieve que son las estrategias utilizadas por los padres las que determinan la influencia de los conflictos familiares en los problemas de conducta de los hijos. Los resultados de nuestra investigación ponen de relieve que una de las medidas de prevención de la violencia en las

aulas que se debe adoptar es, precisamente, la información y formación a familias sobre técnicas de resolución de conflictos en el hogar, que ayuden a los hijos en su desarrollo y que prevengan conductas de interacción desadaptadas.

Los adolescentes víctimas-violentos han informado de un ambiente familiar caracterizado por la existencia frecuente de conflictos. Dado que estos alumnos están implicados en problemas de convivencia es posible que, atendiendo a lo establecido en la literatura previa, estos conflictos no sean gestionados de forma constructiva a través del diálogo y la comunicación abierta entre los miembros de la familia, existiendo por lo tanto una mala gestión del conflicto (Herrero, Martínez y Estevez, 2002; Parra, 2006). De hecho, un ambiente familiar poco cohesionado, en el que existen conflictos y en el que los adolescentes no se sienten apoyados ni tienen la suficiente confianza para compartir sus inquietudes en cuanto a la difícil tarea de convivir con sus iguales puede provocar que queden desprotegidos (Cerezo, 2009; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Martínez et al., 2009). Así, sin herramientas para afrontar situaciones conflictivas se incrementa la posibilidad de que los adolescentes se vean envueltos en problemas de convivencia escolar.

En lo que respecta a la diversidad de conflictos que se producen en la familia, Estévez (2013) establece que esta dependerá de variables tales como el sexo o la edad de los adolescentes. En este sentido, suelen ser los chicos los que más conflictos tienen con sus padres en temas relacionados con el rendimiento académico, su conducta en la escuela o los enfrentamientos con los hermanos. Así, futuros trabajos deberían tener en consideración esta distinción en función del sexo, para identificar si, dentro del alumnado con conducta violenta también existen diferencias entre varones y mujeres en la frecuencia y temática de los conflictos.

En relación a la persona con la que habitualmente se tienen conflictos, Estévez (2013) indica que, tanto los chicos como las chicas, pasan más tiempo con la madre, por lo que tienen mayor número de conflictos con ella pero, sin embargo, la comunicación es más abierta y libre. Cabe destacar en este sentido, los resultados del actual estudio en cuanto al tipo de relación que mantiene con ambos padres, dichos resultados indican que en las tres categorías en las que se subdividió la muestra los alumnos manifestaron tener una mala relación con la

madre siendo los resultados significativos al compararlos con el grupo normativo. También se debe destacar en este sentido, el alto porcentaje de madres que no trabajan fuera de casa así como el alto porcentaje de ellas que poseen una baja formación académica y que puede resultar un factor influyente en su capacidad para resolver los conflictos que surgen con los hijos. Es necesario atender a estos resultados pues, como destacan Jiménez, Musitu y Murgui (2005), los problemas con la madre inhiben la percepción de los recursos de apoyo de padre, y esto a su vez provoca mayores niveles de conducta delictiva en el hijo, pues tiene la percepción de falta de apoyo familiar.

Estos datos ponen de relieve que las propuestas de intervención deberán tener en consideración el entrenamiento y la formación de las familias en estilos de socialización adecuados, alejados del autoritarismo y de la negligencia, que ayuden a los hijos a respetar ciertos límites y a autorregular su propio comportamiento. Deberán, además, tener en especial consideración el papel de la madre en la resolución de conflictos y en el tipo de relación que mantiene con los hijos ya que, coincidiendo con trabajos previos (Oliva y Parra, 2004), los adolescentes con conductas violentas destacan de forma significativa la mala relación que mantienen con sus madres al compararlos con el grupo normativo.

Por su parte, los adolescentes víctimas de violencia escolar manifiestan tener peores relaciones tanto con el padre como con la madre, un mayor número de conflictos con ambos padres y una peor comunicación tanto con el padre como con la madre. Estos resultados son coherentes con otros como los de Povedano et al., (2012b) quienes analizan los efectos tanto directos como indirectos de la percepción del adolescente del clima familiar en la victimización escolar. Los resultados indicaron que el contexto familiar percibido por el adolescente como conflictivo podría suponer un acontecimiento estresante que contribuya a que sea objeto de victimización en la escuela. Parece probable que, entornos familiares caracterizados por conflictos frecuentes, disminuyan los recursos personales de los adolescentes para afrontar situaciones de interacción social con éxito, lo que puede hacer que estos alumnos resulten más vulnerables. En este sentido, Boldizar, Perry y Perry (1989), encontraron que el hecho de mostrar conductas sumisas proyecta una imagen de vulnerabilidad y los convierte en víctimas fáciles de abuso para los agresores. El grupo de alumnos

víctimas y violentos comparten características de ambas categorías ya que manifiestan tener una peor relación con el padre y con la madre y una peor comunicación tanto con la madre como con el padre al compararlos con el grupo normativo.

Atendiendo a los resultados del presente trabajo, el grupo de victimización es el que ha obtenido tasas más altas en cuanto a mala comunicación, frecuentes conflictos y mala relación con ambos padres, al compararlos con el grupo normativo, siendo esta relación entre las variables familiares y el grupo social de pertenencia estadísticamente significativa. Se constata así, la importancia de los padres como elemento de apoyo para las víctimas y avala la necesidad de implicar en mayor medida a los padres (padre y madre) en todas aquellas propuestas de intervención encaminadas a mejorar la convivencia en las aulas.

La comunidad educativa debe tener en consideración a la familia como escenario de socialización fundamental y muy influyente en el funcionamiento del adolescente. Los padres transmiten actitudes, habilidades y conductas imprescindibles para la integración social del adolescente. La comunicación familiar percibida por los adolescentes como poco empática, muy crítica y en la que no se pueden compartir ciertos temas, está estrechamente relacionada con la convivencia escolar, tanto con agresores como con víctimas (Musitu, Estévez y Jiménez, 2010). Por el contrario, los adolescentes que perciben un clima familiar expresivo, caracterizado por la libre manifestación de sus opiniones y sentimientos y que se sienten escuchados, tienen una mayor probabilidad de sentirse satisfechos de sí mismos y, por lo tanto, de presentar menos problemas de ánimo depresivo, hecho que podría protegerles de las agresiones de sus compañeros en la escuela (Cava *et al.*, 2010 y Povedano *et al.*, 2012a) o de implicarse en comportamientos violentos (Kerr y Stattin, 2000; Martínez, Murgui, Musitu y Moreal, 2009). En definitiva, la comunicación familiar positiva, abierta, empática y fluida protege a los adolescentes de conductas violentas tanto para la figura de la víctima como para la de agresor.

La relación entre el grupo social (violentos, víctimas y víctimas-violentos) y otras variables socio-familiares no ha resultado significativa en comparación con el grupo normativo. Tal es el caso de las variables relacionadas con la formación de ambos padres, su situación laboral y el nivel de cualificación del trabajo que

desempeñan. Es decir, a pesar de que exista un alto porcentaje de alumnos categorizados como violentos, víctimas y víctimas-violentos que informan de padres con escasa formación y ocupando puestos de trabajo nada o poco cualificados, estas cuestiones no resultan significativas para la pertenencia a un determinado grupo, siendo similar la tendencia en el grupo normativo.

La evidencia empírica subraya el impacto de la economía y de la solvencia económica en el bienestar de la familia. Estévez (2013), establece que uno de los grandes retos a los que se enfrentan las familias en España, actualmente, es la inestabilidad laboral y los grandes cambios macroeconómicos en los que se encuentra inmersa. La escasez de ingresos económicos tiene un fuerte impacto en el bienestar de la familia ya que provoca estrés, ansiedad, irritación y depresión en los padres y aumenta la probabilidad de ejercer una educación inconsistente, menos afectiva y sensible a las necesidades de los hijos. Sin embargo, se debe destacar que la gran mayoría de los alumnos encuestados manifiestan que los padres están en activo, por lo que se espera cierta solvencia económica. Este hecho podría estar explicando que estas variables vinculadas con la empleabilidad y situación laboral no hayan resultado estadísticamente significativas en la relación con las categorías de interacción en convivencia escolar.

Los resultados del presente estudio coinciden con otros al destacar los conflictos y la cohesión familiar como dos de las dimensiones más importantes del funcionamiento familiar y principales causas de múltiples desajustes psicosociales de sus miembros (Cox y Brooks-Gunn, 1998). El análisis de estos resultados debe partir de la consideración de la familia como el agente más influyente en la socialización del individuo y sobre el que se asientan múltiples experiencias que irán conformando las bases de la conducta futura de los menores (Gázquez et al. 2007; Olweus, 1998). En este sentido, la investigación previa afirma que si la relación entre los miembros de una misma familia no es de calidad e impera un clima negativo caracterizado por la carencia de afecto, la permisividad, la tolerancia a conductas agresivas de los hijos o los problemas de comunicación, existirá un mayor riesgo de que los hijos respondan con agresividad en las interacciones con su grupo de iguales (Trianes, 2000; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Gerard y Buehler, 1999). Los resultados del presente

estudio contribuyen a validar las intervenciones en convivencia escolar dirigidas, no solo a mejorar las relaciones interpersonales de los alumnos, sino a dotar a las familias de recursos que fomenten la comunicación positiva y la gestión de los conflictos.

Se describen a continuación los principales resultados en cuanto al análisis de las variables familiares de los adolescentes (formación de ambos padres, su situación laboral, su cualificación profesional, la estructura familiar, la calidad de las relaciones que mantiene con ambos padres, la calidad de la comunicación y la frecuencia con la que mantiene conflictos con sus padres) en función del patrón de interacción social que presentan (violento, víctima, víctima-violenta).

› *Alumnos violentos*

1. La mayor parte de los padres (padre y madre) de los alumnos con conductas violentas no tienen estudios o si los tienen son solo primarios. Al compararlo con el grupo normativo las diferencias no son estadísticamente significativas.
2. La mayor parte de los padres y de las madres de los alumnos en esta categoría se encuentran en activo. La situación para el grupo normativo es similar, la mayor parte de los padres están en activo. No existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos.
3. En cuanto a la cualificación en su puesto de trabajo, tanto para el caso de la madre como para el caso del padre, ocupan puestos que exigen ninguna o muy baja cualificación académica. No existen diferencias estadísticamente significativas con el grupo normativo.
4. En cuanto a la estructura familiar, la mayor parte de ellos informan que viven con ambos padres, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.
5. En cuanto a la relación que dicen tener con ambos padres, para el caso del padre no existen diferencias estadísticamente significativas con el grupo normativo. Sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas para el caso de la madre, siendo los alumnos violentos los

que en mayor proporción manifiestan tener una mala o muy mala relación con su madre.

6. En cuanto a la calidad de la comunicación que manifiestan tener con ambos padres, solo un 35,71% manifiesta tener una mala comunicación con el padre mientras que un 19,36% manifiesta tener una mala comunicación con la madre. No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de violentos y el normativo.
 7. Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo normativo y el grupo de violentos en cuanto a los conflictos que mantienen con ambos padres, siendo el grupo de violentos el que con más proporción afirma tener conflictos con ambos padres.
- › El grupo de alumnos categorizados como violentos manifiestan tener de forma estadísticamente significativa, una peor relación con la madre y un mayor número de conflictos con ambos padres. *Alumnos víctimas*
1. Tanto en el caso del grupo normativo como en el grupo de alumnos víctimas de violencia existe un alto porcentaje de alumnos cuyos padres no tiene formación o si la tienen es muy baja. La proporción de padres con estudios universitarios es también muy baja en ambos grupos. No existen, por lo tanto, diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.
 2. En cuanto a la situación laboral de los padres de los alumnos víctimas, mientras que para el caso del padre la gran mayoría se encuentran en activo, para el caso de la madre sólo aproximadamente la mitad de ellas tiene un trabajo remunerado. Sin embargo, no existen diferencias estadísticamente significativas con el grupo normativo.
 3. Las profesiones ocupadas por ambos padres exigen en su mayoría una escasa calificación académica. Cabe destacar el bajo porcentaje de padres que ocupan profesiones que exigen una formación de grado superior, tanto para el grupo de víctimas como para el normativo. Las diferencias entre ambos grupos, tanto para el caso del padre como del de la madre, no son estadísticamente significativas.

4. Las jóvenes víctimas de violencia informan en su mayoría que habitualmente conviven con ambos padres, no existiendo diferencias estadísticamente significativas con respecto al grupo normativo.
5. Para el caso de la variable calidad en las relaciones que mantiene con ambos padres, los alumnos víctimas manifiestan tener a menudo conflictos tanto con la madre como con el padre. Existen además diferencias estadísticamente significativas con el grupo normativo, son los alumnos víctimas los que manifiestan tener peores relaciones tanto con la madre como con el padre.
6. Existe también un alto porcentaje de alumnos víctimas que manifiestan tener una mala comunicación tanto con el padre como con la madre. Existen además diferencias estadísticamente significativas al compararlos con el grupo normativo, siendo los alumnos víctimas los que manifiestan tener una peor comunicación tanto con el padre como con la madre.
7. Con respecto a los conflictos familiares, existe un porcentaje alto de alumnos que manifiestan tener a menudo conflictos con ambos padres. Existen además diferencias estadísticamente significativas al compararlos con el grupo normativo, siendo el grupo de víctimas el que con mayor frecuencia manifiesta tener conflictos con los padres.

› *Alumnos víctimas-violentos*

1. Al igual que ocurre en las anteriores categorías, la mayor parte de padres no tienen estudios o si los tienen son sólo primarios. Además, existe un porcentaje muy bajo de padres con estudios de grado superior. No existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de víctimas-violentos y el grupo normativo.
2. La mayor parte de los padres se encuentran en activo. Para el caso de la madre, aproximadamente la mitad de ellas tiene un trabajo remunerado. No existen diferencias estadísticamente significativas con el grupo normativo.

3. En cuanto a la cualificación profesional, la mayor parte de ellos ocupan puestos de trabajo nada o muy poco cualificados. No existen diferencias estadísticamente significativas al compararlos con el grupo normativo.
4. La estructura familiar mayoritaria es la nuclear. No existen diferencias estadísticamente significativas al compararlos con el grupo normativo.
5. En el caso de la relación que mantiene con ambos padres, en un porcentaje alto de los casos los alumnos violentos y víctimas de violencia manifiestan tener una mala relación tanto con la madre como con el padre. Las diferencias con el grupo normativo son estadísticamente significativas, siendo los alumnos víctimas-violentos los que mayoritariamente manifiestan una peor relación tanto con la madre como con el padre.
6. En cuanto a la calidad de la comunicación que mantiene con el padre y con la madre, un porcentaje elevado de ellos manifiesta tener una mala comunicación con ambos padres aunque principalmente con el padre. Al compararlos con el grupo normativo existen diferencias estadísticamente significativas en ambos casos, siendo los alumnos víctimas- violentos los que manifiestan tener una peor comunicación tanto con el padre como con la madre.
7. Existe además un porcentaje alto de alumnos que manifiestan tener conflictos con sus padres. No existen diferencias estadísticamente significativas al compararlos con el grupo normativo.

***Rendimiento académico de los alumnos violentos
y/o víctimas de violencia escolar***

Tal y como proponía la hipótesis 5.1, el rendimiento académico de los alumnos categorizados como violentos fue más bajo que el rendimiento obtenido por el grupo normativo, tanto en la asignatura de lengua como en las de matemáticas y conocimiento del medio; sin embargo, la diferencia no ha resultado estadísticamente significativa. Estos resultados hacen que no se pueda mantener la hipótesis 5.1. El hecho de que no exista una diferencia significativa entre el rendimiento y las conductas escolares puede ser indicativo de que el

funcionamiento en estas materias no se relacione con la implicación (o no) en situaciones de convivencia.

A pesar de que no se pudo comprobar la hipótesis 5.1., la literatura científica previa constata una relación significativa entre rendimiento y conductas violentas. Así, en el caso de los alumnos violentos, se ha vinculado el bajo rendimiento con: (a) una escasa habilidad en el control de impulsos, que dificulta su actuación en tareas que requieren atención y concentración (Barria, Cartagena, Mercado y Mora, 2004), y (b) con la escasez de competencias emocionales y comportamentales en el aula (Lozano y García, 2000). Otras investigaciones que analizan dicha relación determinan la influencia de la conducta agresiva en el bajo rendimiento de las chicas (Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Gazquez, Díaz-Herreroy Bermejo (2012). Futuras investigaciones deberán confirmar si el hecho de tener una conducta violenta en el aula afecta al rendimiento de estos alumnos o si por el contrario, el aumento del fracaso escolar en adolescentes españoles hace que el bajo rendimiento académico no se vincule directamente con los comportamientos desviados en el aula.

La figura de la víctima obtiene, en general, resultados más positivos que los obtenidos por los alumnos violentos en las tres asignaturas evaluadas. Si bien las diferencias entre víctimas y grupo normativo no resultan estadísticamente significativas, cabe destacar que los alumnos categorizados como víctimas obtienen mejores resultados en lengua, un rendimiento similar en la asignatura de conocimiento del medio y peores resultados en matemáticas. En la literatura científica, cuando se analiza el perfil de la víctima atendiendo a sus calificaciones escolares, los resultados son muy heterogéneos. Para Ortega y Mora-Merchán (2008) existe un perfil de víctima caracterizado por ser un alumno muy integrado en el sistema escolar, muy valorado por el profesor y con un buen rendimiento, siendo las envidias y celos que provocan estos resultados las que desencadenan las agresiones. Sin embargo, para otros autores el perfil de alumnos víctimas no está asociado al hecho de obtener un buen rendimiento (Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cherly, 2003).

Tradicionalmente se ha relacionado el perfil de alumnos victimizados por sus compañeros con un rendimiento alto (Ortega, 1998) o al menos superior al de sus compañeros violentos, en base a la idea de que el agresor tiene más

dificultades en el control de impulsos y, por lo tanto, en tareas en las que se requiera atención y concentración (Barria, Cartagena, Mercado y Mora, 2004). Sin embargo, esta relación no es del todo clara. Así, algunos autores sostienen que la variabilidad del rendimiento dependerá de las características de cada sujeto (Hanish y Guerra, 2002) o incluso, otros autores afirman que son los alumnos que declaran haber sufrido acoso por parte de algunos compañeros los que obtienen un menor rendimiento escolar (Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cherly, 2003).

Son muy escasos los estudios a nivel nacional que analizan la relación entre víctimas de violencia escolar y su rendimiento escolar. Sin embargo, en población extranjera los resultados indican que la victimización influye en los resultados académicos de los estudiantes a través del desajuste psicológico, el bajo compromiso hacia la escuela y las tareas académicas (así Tortura, Karver y Allis; 2014). Por su parte, Storm, Thoresen, Wentzel-Larsen y Dyb (2013) establecen una relación directa entre el bajo rendimiento académico y todas las categorías de violencia percibida que se tuvieron en cuenta en el estudio. Indicaron que el hecho de ser intimidado en la escuela también se asoció con obtener un bajo rendimiento académico. Finalmente, desde una perspectiva longitudinal, Cornell, Gregory, Huang y Ventilador (2013) encontraron relaciones entre el hecho de percibirse como víctima de burlas o acoso por sus iguales en el ámbito escolar y las tasas de abandono cuatro años más tarde. Futuros estudios deberán profundizar en esta relación para determinar si el bajo rendimiento académico es más acusado en el alumno víctima o si por el contrario, las altas tasas de fracaso escolar están influyendo de igual forma a alumnos violentos y víctimas.

Por último, el grupo de alumnos víctimas-violentos muestran resultados similares a los del grupo de violentos, si bien las relaciones tampoco resultan estadísticamente significativas. Aun así, cabe destacar que obtienen un mayor porcentaje de suspensos en las tres asignaturas evaluadas al compararlas con el grupo de alumnos normativo.

Teniendo en cuenta la literatura previa, los resultados obtenidos al analizar el rendimiento de los alumnos implicados en conductas socialmente desadaptadas apuntan hacia la idea de que estas conductas influyen de forma indirecta al rendimiento de todos sus miembros. El hecho de que no se detecten diferencias significativas entre los estudiantes en función de su implicación en

conductas de violencia-victimización puede estar determinado por una mayor generalización de estas dinámicas en el aula que incide no sólo en el rendimiento de los alumnos implicados sino en el rendimiento del grupo en general. Investigaciones previas como las de Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003) determinan que es el deterioro del clima escolar generado por la violencia lo que entorpece el aprendizaje habitual propio de un ambiente escolar normalizado. Es decir, la forma en la que los adolescentes se relacionan con los demás compañeros condicionan su forma de aprender (Bukowski, Bredgen y Vitaro, 2007). De este modo, tener relaciones de calidad con el grupo de iguales influye de forma positiva en el rendimiento de los adolescentes (Cillessen y Mayeux, 2007; Véronneau, Vitaro, Brengen, Dishion y Tremblay, 2010). Por el contrario, los adolescentes que tienen más problemas al interactuar con otros pares presentan un menor ajuste psicosocial y un mayor riesgo de presentar futuros trastornos en el desarrollo psicoafectivo como comportamiento desviado y violento, menor implicación en comportamientos de tipo prosocial y problemas de tipo emocional (Garaigordobil, 2009). Estas variables que, a su vez, influyen de forma indirecta en el rendimiento de los alumnos (Cornell, Gregory, Huang y Ventilador, 2013; Gázquez y Pérez –Fuentes, 2010; Lozano y García, 2000; Tortura, Karver y Allis, 2014; Storm, Thoresen, Wentzel-Larsen y Dyb, 2013).

Por tanto, con respecto a las *hipótesis* que postulaban un peor rendimiento en los alumnos implicados en situaciones de violencia y/o victimización, no han podido ser mantenidas en ninguna de las categorías. Futuras investigaciones deberían abordar con mayor profundidad las características del clima del aula para comprender qué variables pueden estar mediando entre la relación violencia-victimización y rendimiento. Así, futuros trabajos deberán evaluar aspectos tales como: (a) la realización de actividades altamente competitivas, (b) la poca importancia que se le otorga dentro de los planes de estudio al desarrollo de las habilidades sociales; (c) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos; y (d) la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia en el aula.

Asimismo, es fundamental analizar el papel de los educadores en la prevención y el tratamiento de las dinámicas violentas en el aula. En este sentido, Díaz Aguado (2005) determina que las características de la escuela tradicional

contribuyen a que surja el problema y dificulta su superación. Es decir, la tendencia a minimizar la gravedad de la lesión considerándola como algo inevitable o que deben resolver ellos mismos, el tratamiento que se da a la diversidad actuando como si no existiera y en definitiva la respuesta insuficiente que desde la escuela tradicional se da al problema dejan a la víctima sin ayuda para salir de la situación y a la vez refuerzan al agresor al verse impune a pesar de su conducta. Esta situación demanda una nueva forma de hacer escuela en la que se tome conciencia de la necesidad de actuar para reducir los problemas conductuales de los alumnos. En cuanto a la figura del docente se deberá tener en cuenta sus habilidades para transmitir actitudes y valores democráticos, favorecer el trabajo cooperativo y crear momentos de reflexión en el aula como medida de resolución de problemas de comportamiento en el aula. Estas medidas podrían acortar la distancia que existe actualmente entre las demandas o necesidades de los alumnos y las condiciones escolares que ofrecen nuestros centros.

Ortega y Del Rey (2003) señalan que la comunicación y el diálogo constructivo y democrático en el aula suponen una vía preventiva ante esta situación. Sin embargo, la realidad aleja a los alumnos de estos mecanismos de defensa ya que, con frecuencia, no participan en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, ni en los sistemas de agrupamiento, ni saben las consecuencias de una mala conducta o no se les muestra el camino razonable y democrático para resolver los conflictos. Es necesario, por lo tanto, educar en la ciudadanía democrática y transformar el currículum oculto de los centros, ya que ha demostrado ser insuficiente como forma de control.

Se presentan a continuación las principales discusiones en torno al rendimiento académico de alumnos implicados en dinámicas de violencia y/o victimización escolar:

1. El porcentaje de suspensos es mayor en aquellos alumnos implicados en situaciones de violencia y/o victimización escolar con respecto al porcentaje de suspensos del grupo normativo. Sin embargo, las relaciones no han sido estadísticamente significativas.
2. Son los alumnos violentos y los alumnos víctimas-violentos los que presentan mayor porcentaje de suspensos en las asignaturas evaluadas.

No existen, sin embargo, diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

3. La figura de la víctima obtiene en general mejores resultados en rendimiento, en comparación con los otros grupos de conducta desviada, pero no se encuentran diferencias estadísticamente significativas.

Análisis de la influencia de variables personales y familiares en el rendimiento académico de los alumnos violentos, víctimas y violentos + víctimas

Son escasos los estudios que analizan la influencia de las características familiares y personales en el rendimiento académico de adolescentes implicados en conductas violentas y/o de victimización escolar. La función de la familia como institución social es de vital importancia para entender las causas de los conflictos en las relaciones escolares. Hernández, Sarabia y Casares (2002) determina las principales características que desempeña la familia en la prevención de conductas agresivas, destacando la transmisión de normas y valores, la capacidad para moldear en sus hijos las habilidades suficientes para enfrentarse a situaciones nuevas y conflictivas, la enseñanza de los comportamientos apropiados cuando no están presentes los padres, la regulación de sus impulsos, la alabanza o castigo de reacciones positivas y negativas y la enseñanza de lo que socialmente es reprochable y lo que es aceptable. La socialización familiar de los hijos se convierte, por lo tanto, en un factor básico para entender sus conductas y sus resultados en la escuela.

Además, los rápidos cambios sociales, la diversidad de modelos de familia que cohabitan actualmente y las nuevas funciones que se le atribuyen, muy alejadas de los modelos de familias más tradicionales, hacen imprescindible el análisis de la relación de ciertas variables familiares sobre el rendimiento escolar de alumnos implicados en conductas violentas y/o de victimización escolar. Teniendo en consideración este aspecto, uno de los objetivos de nuestro estudio fue, además del análisis de aquellas variables familiares que se relacionan con las conductas violentas y/o de victimización escolar, el del análisis de las variables familiares y personales que se relacionan con el desempeño escolar de los jóvenes implicados en problemas de convivencia escolar. Se propuso crear modelos

explicativos para el rendimiento académico de los estudiantes violentos, víctimas y víctimas-violentos teniendo en consideración variables tanto personales como familiares.

Las hipótesis 5.4, 5.5 y 5.6 proponían modelos predictivos del rendimiento académico de los alumnos con alta conducta violenta, victimización y victimización-violencia. Para verificar estas hipótesis se tuvieron en cuenta tanto el ajuste del modelo como las relaciones entre las variables incluidas en el mismo. Se especifican a continuación los diferentes modelos propuestos para cada categoría.

› *Alumnos violentos*

Así, para el caso de los alumnos violentos y la probabilidad de obtener un bajo rendimiento general, fue la variable profesión de la madre la que resultó significativa en el modelo. Los resultados sugieren, por tanto, que la probabilidad de que los estudiantes con alta conducta violenta obtengan un rendimiento general bajo es un 79% mayor si la madre ocupa profesiones poco o nada cualificadas, frente a la probabilidad de obtener un rendimiento bajo de aquellos alumnos violentos cuya madre ocupa trabajos cualificados. Estos datos son congruentes con estudios previos, como el realizado por Piñero y Rodríguez (1998), quienes postulan que la riqueza del contexto social y cultural del adolescente tiene efectos positivos en el rendimiento de los alumnos. El hecho de que los padres ocupen puestos de trabajo poco o nada cualificados advierte sobre un nivel de formación bajo o, incluso, sobre un sentimiento de insatisfacción al ocupar puestos de trabajo inferiores al de la categoría profesional para la que se han preparado. Estos aspectos, como se destaca en el presente estudio, influyen sobre el rendimiento académico de los alumnos violentos. La influencia de la profesión de la madre sobre el rendimiento académico de los alumnos violentos constata la importante tarea compensadora que debe ocupar la escuela ante situaciones de desigualdad. De hecho, Glasser (1985), en un estudio sobre el fracaso académico de alumnos con comportamientos antisociales, establece que no se debe aceptar el fracaso académico en jóvenes con problemas de conducta que provienen de situaciones sociales empobrecidas, pues esto supondría aceptar

que la escuela no tiene una responsabilidad específica en el funcionamiento académico de los alumnos.

Atendiendo al rendimiento específico de los alumnos violentos en cada una de las tres asignaturas evaluadas, los resultados indican que, para el caso de la asignatura de matemáticas, fueron la intersección entre las variables profesión del padre y profesión de la madre las que determinaron una mayor probabilidad de obtener un bajo rendimiento en esta asignatura. Así, se destaca que son los alumnos violentos cuyos padres ocupan puestos de trabajo nada o poco cualificados los que presentan mayor probabilidad de suspender la asignatura de matemáticas, frente a aquellos alumnos violentos cuyos padres ocupan puestos cualificados. Esta cuestión puede estar directamente vinculada con la materia, el hecho de que las matemáticas supongan en muchas ocasiones dificultades de comprensión en los adolescentes (pues ya no se trata de conceptos matemáticos básicos) hace que requieran cierto apoyo en su estudio en no pocas ocasiones. Los trabajos que requieren escasa o nula cualificación son aquellos que presentan horarios laborales más amplios y que dificultan en mayor medida la conciliación, con lo que los alumnos pueden no contar con la presencia de sus padres para dar ese apoyo o no disponer de los recursos económicos para sufragar los gastos de un profesor particular.

Para el caso de la asignatura de lengua, la variable que resultó significativa para la explicación del bajo rendimiento fue la variable situación laboral del padre. Es decir, existe un 75% más de probabilidades de suspender para los chicos violentos si los padres tienen una situación laboral inestable. La influencia de la situación laboral del padre sobre el rendimiento académico de los hijos ha sido constatada a través de la investigación previa estableciendo que el nivel socio-profesional de los padres desempeña un papel muy importante en el rendimiento académico de sus hijos, a través, principalmente, de aspectos como la importancia que se da al éxito escolar, la presión social hacia el logro académico o la privación de recursos para el estudio (Ladrón de Guevara, 2000).

Así, el ambiente cultural que los padres pueden ofrecer a sus hijos influye en el desarrollo de la personalidad y en sus hábitos de socialización, y esto a su vez tiene repercusiones en el rendimiento escolar (Ladrón de Guevara, 2000). De Miguel (2001) establece, de hecho, que entre los principales factores familiares

relacionados con el bajo rendimiento de los alumnos durante la etapa de Secundaria destacan precisamente su nivel económico, el nivel educativo de los padres y en general el clima educativo familiar. Sin embargo, tal y como destacan Marchesi y Martín (2002) lo importante no es el nivel de conocimiento que se acumula, sino como se transmite. En este sentido, un capital cultural enriquecido puede tener una incidencia pobre en el progreso educativo de los hijos o, por el contrario, los padres con escaso capital cultural pueden influir de forma positiva en las relaciones que mantienen con sus hijos y esto puede tener un efecto positivo en el rendimiento académico de éste.

Los resultados obtenidos apuntan hacia la idea de que las intervenciones dirigidas a la compensación de desigualdades sociales podrían tener efectos positivos en el rendimiento de los alumnos violentos. Para Edel (2003) una de las medidas que se deben adoptar en la prevención del fracaso escolar se basa, precisamente, en el diseño de programas concebidos para compensar las desigualdades sociales, en el que se aborden de forma integral aspectos como los materiales escolares, la capacitación de los docentes, las inversiones en infraestructuras, el fortalecimiento institucional o el mayor compromiso de la comunidad y de las familias en el proceso educativo. Los resultados del estudio nos indican que los alumnos implicados en situaciones de violencia presentan tasas más altas que el grupo no implicado en aspectos tales como la conflictividad en la familia o una comunicación ineficaz con los padres. Por ello, resulta imprescindible que dichos programas incluyan iniciativas dirigidas a suplir esta carencia, es decir, medidas que permitan abordar problemas socio-familiares desde el ámbito educativo. Asimismo, el planteamiento de medidas socio-políticas que fomenten el empleo y la mejora del nivel socio-cultural influirá en las perspectivas de futuro de los adolescentes. Esta cuestión es especialmente relevante para el grupo de adolescentes agresivos quienes, como ha destacado la teoría, en ocasiones se involucran en este tipo de conductas con el fin de destacar.

Se presenta a continuación un breve resumen con las conclusiones más destacadas:

⊃ *Alumnos violentos - bajo rendimiento en general*

1. La probabilidad de que los estudiantes clasificados como alumnos con conductas violentas tengan un rendimiento académico general bajo es un 79% mayor si la madre ocupa profesiones que exigen una baja o ninguna cualificación académica, frente a aquellos alumnos que presentan conductas violentas pero que, sin embargo, sus madres ocupan profesiones que exigen una alta cualificación académica.

⊃ *Alumnos violentos - bajo rendimiento en matemáticas*

1. La probabilidad de que los estudiantes clasificados como alumnos con conductas violentas tengan un rendimiento académico bajo en la asignatura de matemáticas es un 84% más probable si los padres ocupan profesiones que exigen una baja o ninguna cualificación académica frente a aquellos alumnos que presentan conductas violentas pero que, sin embargo, sus padres ocupan profesiones que exigen una alta cualificación académica.

⊃ *Alumnos violentos - bajo rendimiento en lengua*

1. La probabilidad de que los estudiantes clasificados como alumnos con conductas violentas tengan un rendimiento académico bajo en la asignatura de lengua es un 75% más probable si el padre tiene una situación laboral mala.

⊃ *Alumnos víctimas*

Para el caso de los estudiantes victimizados por sus iguales, los resultados obtenidos en el análisis de regresión logística permitieron obtener un modelo en el que el sexo y la interacción de las variables nivel de estudios del padre y profesión del padre resultaron predictores del bajo rendimiento general de estos alumnos. Es decir, la probabilidad de obtener un bajo rendimiento en alumnos víctimas es mayor (76%) si el padre tiene escasa o ninguna formación académica y

ocupa un puesto de trabajo que exige una escasa cualificación académica y, además, son chicos. El estudio de las variables sociodemográficas va adquiriendo cada vez una mayor transcendencia en el análisis de las conductas de victimización escolar (Hong y Espelage, 2012). Los resultados sugieren que una mayor cualificación académica de los padres podría actuar como protector del bajo rendimiento de los alumnos víctimas (Calero, Choi y Waisgrais, 2010). Además, estudios previos constatan la importancia del apoyo social en el afrontamiento de situaciones conflictivas (García, Herrero Musitu, 2002), un entorno social más reforzado y con mayores recursos, no solo económicos sino también culturales, proporcionará mayores estrategias a la hora de afrontar situaciones de conflicto con sus iguales y en su rendimiento escolar.

La mayor probabilidad de suspender si es chico (69%), frente a la probabilidad de suspender si es chica, podría ser explicada por los factores relacionados con los estereotipos de género socialmente aceptados. Estudios previos indican que existen diferencias en los patrones educacionales en función del género en lo que respecta al rendimiento académico. Así, mientras que los patrones educacionales de los chicos están menos orientados hacia aspectos académicos, en el caso de las chicas está más orientada a las tareas escolares, lo que hace que muestren una actitud más positiva hacia la escuela (Tinklin, 2003; Van Houtte, 2004).

En el análisis del rendimiento académico de los alumnos víctimas, atendiendo a las calificaciones obtenidas en la asignatura de matemáticas, los resultados indican una mayor probabilidad (72%) de obtener un bajo rendimiento en esta asignatura si ambos padres tienen una baja o ninguna formación académica y una mayor probabilidad de suspender (81%) si los padres ocupan puestos de trabajo que ninguna o escasa cualificación. Estos resultados ponen de relieve que los alumnos víctimas están más influenciados que los alumnos violentos por la situación socio-económica (nivel cultural y profesión ocupada) de sus padres. El modelo presenta además una mayor probabilidad de suspenso si los alumnos cursan tercer curso frente a la probabilidad de suspender si se cursa cuarto. Este resultado está en consonancia con estudios previos que afirman que a medida que se avanza en edad las situaciones de violencia y victimización en el

aula disminuyen (Martín et al., 2003), la menor presencia de conductas violentas en los cursos superiores podría influir en el rendimiento de los alumnos.

El modelo presentado en el análisis del rendimiento en la asignatura de conocimiento del medio para los alumnos víctimas muestra que, la probabilidad de suspender es un 79% mayor si el alumno concibe una mala relación con la madre frente a si su relación es buena. Cabe destacar que el modelo presentó un buen ajuste con un 90% de los casos clasificados correctamente. Los resultados apuntan hacia la posibilidad de que los adolescentes que cuentan con este importante recurso en el ámbito social (una relación de calidad y afecto con la madre) presentan un mejor rendimiento que aquellos otros alumnos víctimas que no lo tienen. Se debe destacar en este sentido, que los resultados de diversos estudios sitúan la influencia de la madre en la educación de los hijos como un factor esencial, siendo en general la madre la que mayor implicación tiene en esta educación (Godás, Santos y Lorenzo, 2008). En definitiva, los conflictos que pueden surgir entre padres e hijos (especialmente con la figura de la madre) si se dan de forma continua, pueden perjudicar el desempeño escolar de los alumnos (Prieto Adánez, et al 1982). El alumno que mantiene interacciones de calidad a través de una comunicación efectiva con sus padres obtiene mejores resultados académico que aquellos otros con peores relaciones con sus padres.

Estos resultados sugieren que, aunque durante la etapa adolescente las redes sociales se amplían y adquieren una mayor importancia (Estévez, Murgui, Musitu Moreno, 2008), la familia sigue constituyendo una figura importante en su desarrollo, destacando el importante papel de la madre. Es esencial que la víctima disponga de un clima de confianza y apoyo en casa para poder comunicar su situación y trabajar sobre las estrategias necesarias para afrontar situaciones de conflicto (Cava, 2011). Estos resultados permiten avalar la necesidad de implicar en mayor medida la figura de los padres, especialmente la de la madre, en las propuestas de intervención educativa dirigidas a mejorar la calidad de las relaciones entre padres e hijos adolescentes como medio para mejorar también el rendimiento educativo.

No se incluyen modelos de regresión logística para la categoría víctimas-violentos ya que el análisis previo de las variables personales y familiares que pudieran estar afectando al rendimiento de estos alumnos no resultaron

significativas. El motivo de que ninguna de las variables analizadas haya resultado significativa para esta categoría puede deberse a que existan otras variables diferentes que estén incidiendo en los resultados académicos de éstos alumnos o que las variables influyan de forma similar a las del grupo de víctimas y violentos, presentando así dificultades combinadas de los dos grupos anteriores. Este grupo es el menos numeroso con lo que es necesario seguir trabajando en este campo con el fin de detectar las necesidades específicas de este grupo y planificar, por tanto, medidas de actuación concretas.

Se presenta a continuación un breve resumen con las principales conclusiones obtenidas:

▮ *Alumnos víctimas bajo rendimiento general*

1. La probabilidad de que los estudiantes clasificados como alumnos víctimas de violencia tengan un rendimiento general bajo es un 76% mayor si el nivel de estudios del padre es bajo y si el padre ocupa una profesión que exige una baja cualificación académica. Existe además un 69% más de probabilidades de obtener un bajo rendimiento general si son chicos frente a la posibilidad de obtener un bajo rendimiento general en las víctimas si son chicas.

▮ *Alumnos víctimas bajo rendimiento en matemáticas*

1. La probabilidad de que los estudiantes clasificados como alumnos víctimas de violencia tengan un rendimiento académico bajo en la asignatura de matemáticas es un 72% mayor frente a la posibilidad de tener un bajo rendimiento en matemáticas en aquellos estudiantes víctimas de violencia cuyos padres tienen una baja formación académica y un 81% más de posibilidades si ambos padres ocupan profesiones que exigen una baja cualificación. Existe además un 18% más de probabilidades de obtener un bajo rendimiento en la asignatura de matemáticas si cursan cuarto de educación secundaria frente a aquellos alumnos que cursan tercero curso (siendo por tanto más probable suspender en tercero que en cuarto).

2. La formación de los padres y la profesión de ambos constituye una variable predictor del bajo rendimiento de los alumnos víctimas.
3. La disminución progresiva de la violencia a medida que se avanza en cursos puede explicar el mayor número de alumnos víctimas que obtienen resultados negativos en la asignatura de matemáticas.

▮ *Alumnos víctimas y bajo rendimiento en Conocimiento del Medio*

1. La probabilidad de que los alumnos obtengan un bajo rendimiento en la asignatura de conocimiento del medio es un 79% mayor si tienen una mala relación con la madre, frente a la probabilidad de tener un bajo rendimiento en la asignatura de conocimiento del medio si los alumnos tienen una buena relación con la madre.

4.2. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En el presente estudio se han detectado algunas limitaciones que se deberán tener en cuenta en futuras investigaciones. En primer lugar, la utilización de autoinformes de los adolescentes puede constituir una limitación ya que, a pesar de que este tipo de medición ha demostrado suficiente validez y fiabilidad (Crick y Bigbee, 1998) el disponer de información aportada por profesores y padres puede permitir la obtención de una información más detallada de estos patrones conductuales. Asimismo, sería interesante que posteriores estudios realizaran análisis longitudinales que permitan conocer la evolución del fenómeno de la violencia/victimización escolar y su relación con los diferentes contextos familiares, personales y educativos a lo largo de las diferentes etapas educativas. Se debe destacar, en este sentido, que el carácter transversal del estudio no permite establecer relaciones de causalidad entre las variables analizadas, con lo que los resultados obtenidos deben interpretarse con cierta cautela.

En segundo lugar, el análisis de las conductas violentas y/o de victimización escolar se realiza desde una perspectiva unifactorial y, por lo tanto, no tiene en cuenta las diferentes dimensiones o tipos que conforman el comportamiento violento. Se plantea, además, la conveniencia de ahondar en las diferencias entre

varones y mujeres, tanto en la percepción del clima escolar y familiar como en su implicación en las conductas de agresión y victimización (Mestre et al., 2007) y el rendimiento de éstos. Estudios previos han constatado una relación diferencial entre los distintos tipos de conducta violenta y/o de victimización escolar y el sexo de los implicados y entre el sexo de éstos y variables como la relación mantenida con los padres (Godás, Santos y Lorenzo, 2008; Tur-Porcar, et al., (2012) o el rendimiento académico. Por ello, sería necesario que futuras investigaciones tuvieran en cuenta los tipos de comportamiento violento y de victimización escolar así como sus características diferenciales en función del sexo de los alumnos.

En tercer lugar, la forma de operativizar la variable rendimiento académico puede suponer una limitación. Así, el que la medida parta de las calificaciones autoinformadas por los alumnos en tres asignaturas puede limitar las conclusiones del estudio. Futuras investigaciones deberán atender a una visión más global del rendimiento completando su análisis con medidas longitudinales e incluyendo la valoración de profesores. Cabe destacar que el hecho de utilizar únicamente medidas de autoinforme puede incurrir en sesgos derivados de la deseabilidad social. Por tanto, para el análisis tanto del rendimiento académico como de las conductas violentas y de victimización escolar, futuras investigaciones deberían incluir registros de observación o entrevistas (Björkqvist, Lagerspetz y Osterman, 1992) realizadas a padres, profesores y alumnos. Además, junto a la utilización de una metodología observacional complementaria que ratifique los resultados obtenidos, se debería intentar conseguir una mayor representatividad de adolescentes de centros privados-concertados, de diferentes nacionalidades y en un rango de edad mayor.

En cuarto lugar, durante el proceso de recogida de información, no se tuvieron en cuenta los alumnos con necesidades educativas especiales, de hecho, se excluyó a los alumnos de Diversificación curricular. Puesto que es común la detección de dificultades de aprendizaje en el aula, tales como el trastorno de déficit de atención con o sin hiperactividad (Gómez-Beneyto et al., 2013), futuras investigaciones deberán confirmar si los resultados obtenidos en este estudio difieren o se mantienen al tener en cuenta estas dificultades ya que la tendencia es

que estos alumnos se encuentren en las aulas ordinarias, según marcan los principios de atención a la diversidad.

Finalmente, atendiendo a los resultados obtenidos, futuras investigaciones deberían tener en cuenta la puesta en marcha de diferentes proyectos de intervención educativa cuyo principal objetivo sea aprender a convivir, como medida de prevención a las conductas violentas y como medio de mejora del rendimiento de los alumnos. Este es el caso de la propuesta de Pérez (2003) que establece como principales medidas a llevar a cabo: (a) crear un clima escolar adecuado, donde el alumno se encuentre aceptado y se trabaje de forma cooperativa; (b) trabajar el desarrollo de habilidades sociales en los alumnos; (c) atender de forma individualizada a los agentes del conflicto; (d) revisar la organización escolar creando espacios dedicados a la convivencia; e (e) implicar a los alumnos en la toma de decisiones del centro dotándolos de responsabilidades. Deberían considerar, además, la formación del profesorado en habilidades de resolución de conflictos, con el objetivo de dotarlos de estrategias útiles para solucionar los conflictos como, por ejemplo, la comunicación y el diálogo ya que se han establecido como fuertes estrategias para la prevención de la violencia en el aula (Ortega y Del Rey, 2003).

4.3. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En esta investigación se ha tenido en cuenta la participación en comportamientos violentos y/o de victimización escolar de los adolescentes en el ámbito escolar, las variables familiares y personales que pueden influir en dichos comportamientos y el rendimiento académico de los alumnos implicados en situaciones de violencia en las aulas. De los resultados obtenidos se extraen las siguientes implicaciones en la práctica.

El análisis de prevalencia de conductas violentas y/o de victimización en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia constituye un recurso útil que alerta sobre la necesidad de poner en marcha medidas de intervención. Los responsables de políticas educativas, las escuelas y las familias deberían concienciarse del alcance de los riesgos de estas conductas sobre los escolares en la etapa de secundaria, e implantar estrategias de intervención

dirigidas a los implicados y delimitar responsabilidades entre las instituciones que conforman la comunidad educativa.

Para abordar el fenómeno, es importante que se conciba como un todo, es decir, entendiendo que todas las formas de violencia ya sea física, verbal o relacional, dirigida a personas o hacia cosas, son perjudiciales para la convivencia en los centros y en consecuencia no tolerarlas. Así, Díaz-Aguado (2003) afirma que es importante que las intervenciones que se realizan en el aula y en las familias cumplan una serie de requisitos entre los que se destaca considerar la violencia de una forma integral, de modo que incluya todas las manifestaciones de ella, enseñar a rechazar la violencia y plantear conductas alternativas a las violentas a través de las habilidades comunicativas, de resolución de conflictos, de diálogo, de mediación y de negociación

De los resultados obtenidos, cabe destacar que los estudiantes agrupados según el rol asignado en la conducta violenta (Agresor, Víctima, Víctima-agresor), ofrecen características personales y contextuales diferentes, algunas de ellas resultaron estadísticamente significativas, entre las que destaca: (a) el agresor como mayoritariamente varón, con una mala relación con la madre y con frecuentes conflictos con los padres; (b) el alumno víctima con un mayor número de conflictos familiares, una peor comunicación con el padre y con la madre y una peor relación con ambos padres; (c) los alumnos víctimas-violentos se relacionaron con el hecho de ser mayoritariamente chicos y manifestar una mala comunicación y una mala relación con ambos padres. La implicación práctica de estos resultados aboga por realizar un trabajo de prevención basado en fomentar relaciones positivas, empáticas y afectivas de los alumnos tanto con los padres como con los profesores y el resto de figuras de autoridad. Por su parte, este conocimiento facilitará la elaboración de planes de prevención específicos, destacando el papel que ocupan las relaciones entre los miembros de la familia como factor de riesgo en la implicación en dinámicas de violencia/victimización en contextos escolares.

Además, estos datos hacen reflexionar acerca de la importancia de incluir el contexto familiar en cualquier intento de prevención y/o intervención en violencia escolar. Los datos de rendimiento académico entre implicados y no implicados alertan de la posibilidad de que dichas conductas afecten de igual forma al clima

del aula y que, como consecuencia, se limiten los procesos de enseñanza y aprendizaje. Futuras investigaciones deberán confirmar si el hecho de tener una conducta violenta en el aula o ser víctima de ella afecta únicamente al rendimiento del alumno categorizado como violento o víctima o si por el contrario, la extensión y normalización de esta conducta está comenzando a tener un impacto generalizado entre todos los alumnos y profesores. Resulta necesario, por lo tanto, seguir llevando a cabo actuaciones dirigidas a mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos ya que se espera, tal y como indica los resultados del estudio, que tenga efectos positivos en el funcionamiento académico de estudiantes implicados y no implicados en conductas violentas.

Por su parte, la riqueza del contexto social y cultural del adolescente tiene efectos positivos en el rendimiento de los alumnos, hecho que pone de relieve la necesidad de concienciar sobre la responsabilidad compartida de la escuela y de la familia en el proceso educativo y la importante tarea compensadora que debe ocupar la escuela ante situaciones de desigualdad. En definitiva, un entorno social más reforzado y con mayores recursos, no solo económicos sino también culturales, proporcionará mayores estrategias a la hora de afrontar situaciones de conflicto con sus iguales y mejorará su rendimiento escolar. Los resultados obtenidos en los modelos explicativos del rendimiento de los alumnos en las tres categorías en los que se ha subdividido la muestra, ponen de manifiesto cuáles son las variables implicadas en el rendimiento de éstos alumnos y que, por lo tanto, deben ser tenidas en consideración en los programas de prevención del fracaso escolar en adolescentes. Así, el tener una mala relación con la madre, el que los padres tengan una escasa formación académica (principalmente el padre), que ocupen puestos de trabajo poco cualificados o el hecho de ser varón y cursar niveles inferiores de la Educación Secundaria Obligatoria se presentan como aspectos a trabajar que favorecerán, según los modelos aquí presentados, que los estudiantes implicados en conductas violentas y/o de victimización escolar mejoren su rendimiento académico.

En resumen, los programas de prevención de la violencia en el ámbito escolar cobran, a la luz de estos datos, una gran importancia. Es necesario crear proyectos de intervención que sirvan para prevenir e intervenir en la mejora de los hábitos de interacción social entre los iguales. Diferentes investigaciones

señalan la importancia de la concienciación de esta problemática como primera medida para la prevención de la violencia en las aulas (Avilés, 2006; Cava y Musitu, 2002; Cerezo y Calvo, 2011). Además, estos trabajos, advierten que, tanto las familias como profesores y el resto de la comunidad educativa, deben trabajar de forma conjunta para crear intervenciones en el ámbito formal y no formal de la educación, que ayuden a paliar los datos de prevalencia que alertan sobre una situación grave de violencia en las aulas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, M. (2009). Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 1º de bachillerato según el género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44
- Alikasifoglu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D.A. e Ilter, O. (2004). Violent behaviour among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.
- Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18, 686-695.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Castro, P., González-Pienda, J.A., Rodríguez, C. y Cerezo, R. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología de la Salud*, 1, 139-153.
- Álvarez-García, D., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Castro, P. y Rodríguez, C. (2007). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 89-96
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of marriage and family*, 62(4), 1269-1287.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (cuarta edición, revisada)*. Washington, DC: Author.
- ANAR (Fundación de ayuda a niños y adolescentes en riesgo) (2016): *Acoso escolar: I estudio sobre el "bullying" según los afectados y líneas de actuación*. Madrid: Observatorio para la Convivencia Escolar.

- Anaya, D., Suárez, J. M., & Pérez, J. C. (2009). Necesidades de asesoramiento o ayuda de expertos demandadas por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (2), 413-425.
- Anderson, C.A. y Bushman, B.J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Andreu, J.M., Peña, M.E. y Graña, J.L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14 (2), 476-482.
- Andreu, J.M., Peña, M.E. y Ramírez, J.M. (2009). Cuestionario de agresión reactiva y proactiva un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 37-49
- Angrist, J. (2013), "The perils of peer effects". *Labour Economics*, 30, 98-108
- Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A. M. y Maquilón, J. J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullyng entre adolescentes. *Anales de psicología*, 32(3), 761-769.
- Arnett, J.J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson Education.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid. Prentice Hall
- Asiego, V. y Ubrich, T. (2015). *Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza*. Madrid. Save the Children España.
- Avilés, J.M. (2006). *Bullying el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bandura, A. (1976). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Barnes, J. y O’Gorman, N. (1995). A descriptive study of juvenile delinquents. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 12, 53-56.
- Barría, P., Cartagena, C., Mercado, D., y Mora, C. (2004). *Bullying y Rendimiento Escolar*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación, Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 11-21.
- Baumrind, D. (1977). *Socialization determinants of personal agency*. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 239-27
- Benítez, M., Gimenez, M. y Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?. Recuperado de <http://www.unne.edu.ar/cyt/humanidades/h-009.pdf>, último acceso 27 de septiembre de 2016.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: Causas, Consecuencias y Control*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bernal, A. (2007). Desarrollo emocional, educación afectiva, modelos de familia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3, 1, 45-54
- Berstein, N. y Mussen, P. (1978). Empathy and Moral Development in Adolescence. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.
- Bettencourt, B.A. y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A Meta- analysis. *Psychological Bulletin*, 119, 422-447.
- Bierman, K.L., Smoot, D.L. y Aumiller, K. (1993). Characteristic of aggressiverejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64, 139-151.
- Birkeland, M.S., Breivik, K. y Wold, B. (2014). Peer Acceptance Protects Global Self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of youth and adolescence*. 43-1, 70-80.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. Y Österman, K. (1992). *Direct and indirect aggression scales (DIAS)*. Vasa, Finland: Åbo Akademi University, Department of Social Sciences.

- Black, K. y McCartney, K. (1997). Adolescent females' security with parents predicts the quality of peer interactions. *Social Development* 6, 91-110.
- Boivin, M., Hymel, S. y Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Boldizar, J. P., Perry, D. G., & Perry, L. C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 1, 571-579.
- Bong, M. y Skaalvik, E. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Boulter, L.T. (2002). Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, 36 (2), 234-246
- Boulton, M.J. y Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399.
- Broberg, M. (2012). Young children's well-being in Finnish stepfamilies. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 401-415.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Buelga, S. y Lila, M.S. (1999). *Adolescencia y Conducta Antisocial*. Valencia: CSV
- Bukowski, W. M., Brendgen, M. y Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. En J. Grusec y P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355-381). New York: Guilford.
- Burgess, E.W. (1926). The family as a unity of interacting personalities. *The family*, 7, 3-9.
- Burns, R.B. (1982). *Self-Concept: developmental and education*. London: Holt, Rinehart and Wilson

- Bushman, B. J., Baumeister, R. F. y Phillips, C. M. (2002). Do people aggress to improve their mood? Catharsis beliefs, affect regulation opportunity, and aggressive responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 17-32
- Bustillos, A., Silván-Ferrero, M. P., Gaviria, E. y Morales, J. F. (2008). Variables psicosociales y acoso escolar: el papel de las normas de grupo y la identificación grupal. *Revista de Psicología Social*, 23, 151-161.
- Calafat, A. y Amengual, M. (1999). *Educación sobre el alcohol*. Madrid: Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2006). Educación, estilo de vida y salud: un estudio aplicado al caso español. *Revista de educación*, 2007, 339, 541-562.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. *Cuadernos económicos de ICE*, 78, 281-310.
- Camacho, S. y Ramos, V. (2003). *Componentes de fortalecimiento ciudadano - categoría de inversión en jóvenes en riesgo y resocialización*. Bogotá D.C.: Secretaría de Educación
- Campo, S. y Rodríguez-Brioso, M. M. (2002). La gran transformación de la familia española durante la segunda mitad del siglo XX. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 100, 103-165.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Cantaluppi, R. (2005). *Rendimiento académico y abandono en la educación superior a distancia*. Argentina: Universidad de Palermo
- Cantón, J. y Justicia, M. D. (2002). Características del niño y adaptación al divorcio de los padres. En J. Cantón, M. R. Cortés y M. D. Justicia, *Conflictos matrimoniales, divorcio y desarrollo de los hijos* (pp.137-160). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carrasco, M. A. y González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión; Definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-38.

- Casas, A.M. (2004). *Estilos educativos en la familia: Su influencia en el desarrollo socio-personal*. II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI. Madrid.
- Caso, N. y Hernández, G. (2010). Modelo explicativo del bajo rendimiento escolar: Un estudio con adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 146-153
- Castejón, J. L., Gilar, R., y Pérez, N. (2009). Desarrollo intelectual, personal y social durante la adolescencia. En J. L. Castejón y L. Navas (Eds.). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 213-256). Alicante: ECU.
- Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y de los centros educativos: modelos y factores*. Alicante: Editorial Club Universitario
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000a). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000b). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15, 319-333.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101(1), 275-290. doi: 10.2466/pr0.101.1.275-290
- Cava, M. J., Musitu, G., y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161
- Cava, M.J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología-Social*, 1, 23-27.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.

- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17 (1), 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(2), 333-352.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide
- Cerezo, F. y Calvo, A. (2011). *Programa CIP: Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying: Concienciar, Informar y Prevenir*. Madrid: Pirámide
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992): La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*. Vol. XIV, 131-145.
- Cerezo, F. y Sánchez, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de psicología*, 31 (2), 173-187.
- Cerezo, M. y Casanova, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria [Versión electrónica], *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 97-112.
- Chacón, C. R., Zurita, O. F., Castro, S. M., Espejo, G. T., Martínez, M. A., & Ruiz-Rico, R. G. (2017). The association of Self-concept with Substance Abuse and Problematic Use of Video Games in University Students: A Structural Equation Model. *Adicciones*, 872.

- Chen, J.-K. y Astor, R. A. (2009). The perpetration of school violence in Taiwan: An analysis of gender, grade and school type. *School Psychology International*, 30, 568-584.
- Chohy, R. (2000). Función paterna y familia monoparental: ¿Cuál es el coste de prescindir del padre?. *Psicología y Psicopedagogía*, 2, 15-25
- Ciccone, A. y García' Fontes, W. (2013). Efectos de género en las escuelas, un enfoque basado en cohortes de edad. *Documento de Trabajo, Vol-2013*, pp 19.
- Cillessen., A. y Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology*, 45. 567-586
- Clark, A., Clemen, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Barcelona: Debate.
- Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Free-man
- Cordero, J. M., Crespo-Cebada, E. y Santín, D. (2010). Factors affecting educational attainment: evidence from Spanish PISA 2006 Results. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(3), 55-76.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. y Ventilador, XT. (2013). Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149
- Costa, S., & Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 3(2), 175-193.
- Cottrell, L. S. (1933). Roles and marital adjustment. *American Sociological Society Publication*, 27, 107- 115.
- Cox, M. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1998). *Conflict and cohesion in families: Causes and consequences*. Routledge.

- Crick, N.R. y Ladd, G.W. (1993). Children's perceptions of their peer experiences. Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology*, 29, 244-254.
- Cummings, E. M., Goekemorey, M. C. y Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child development*, 74(6), 1918-1929.
- Damon, W. y Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864
- Davis, T. C., Byrd, R. S., Arnold, C. L., Auinger, P. y Bocchini, J. A.. (1999). Low literacy and violence among adolescents in a summer sports program. *Journal of Adolescent Health*, 24, 403-411.
- De Bruyn, E.H., Cillessen, A.H. y Wissink, I.B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of early Adolescence*, 30, 543-566
- De Garmo, D. S. y Forgatch, M. S. (1999). Contexts as predictors of changing maternal parenting practices in diverse family structures: A social interactional perspective of risk and resilience. En E. M. Hetherington (Ed.), *Coping with divorce, single, parenting, and remarriage. A risk and resilience perspective* (pp. 227-252). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- De la Torre, M., García, M.C., Carpio, M. y Casanova, P.F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of education and Psychology*, 2 (1), 57-70
- De Miguel, C. R. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12(1), 81-113.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.

- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Dekovic, M. y Gerris, J.R. M. (1994). Developmental analysis of social cognitive and behavioral differences between popular and rejected children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 367-386.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2000). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47
- Díaz- Aguado, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Díaz, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 1(1), 43-66
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín-Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2012). *La juventud Universitaria ante la Igualdad y la Violencia de Género*. Madrid: Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- Díaz-Aguado, M.J.(2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 037, 11-47
- Díaz-Aguado, M.J., y Martínez Arias, R. (2001). *La educación infantil y el riesgo social, su evaluación y tratamiento*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., Veenstra, R., Steglich, C., Isaacs, J., Card, N. A. et al. (2010). Influence and selection processes in weapon carrying during adolescence: The roles of status, aggression, and vulnerability. *Criminology*, 48, 187-220.
- Dobarro, A. (2011). Revisión de los principales estudios sobre violencia escolar en Asturias. *Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24. 77-89
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Dowrick, PW, y Crespo, N. (2005). El fracaso escolar. *En Handbook of Adolescent problemas de conducta* (pp. 589-610). Springer Estados Unidos.
- Dunn, J. (2002). The adjustment of children in stepfamilies: Lessons from community studies. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(4), 154-161.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://goo.gl/Qy3d90>, último acceso el 25 de septiembre de 2016.
- Eisenberg, M., Neumark-Sztainer, D. y Cheryl, L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 73, 311-316.
- Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A. y Carlo, G. (1999). Consistency and development of prosocial dispositions: a longitudinal study. *Child development*, 70 (6), 1360-1372
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Philadelphia: Blackwell Publishing.

- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion?. En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds.). *The social psychology of inclusion and exclusion*. Philadelphia: Psychology. Press
- Entorf, H. y Minoiu, N. (2005). Whata differenceimmigration policy makes:acomparison of PISA scores in Europe and traditional countries of immigration. *German Economic Review*, 6 (3), 355-376.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24, 1-8.
- Esnaola, I., Infante, G., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Relación entre variables psicosociales y la salud percibida. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 413-427
- Espluga, J.; Baltiérrez, J. y Lemkow, L. (2004). Relaciones entre la salud, el desempleo de larga duración y la exclusión social de los jóvenes en España. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 45-62.
- Estévez E, Murgui S, Musitu G y Moreno D (2008c). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E. (coord). (2013). *Los problemas en la adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006a). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, C. y Torregrosa, M.S. (2012). Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El rol de la Reputación Antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21, 53-65.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿quién va a defenderme?”. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 177-186.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?”. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 177-186

- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007a). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau- Libres.
- Estevez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2008a). Violencia and victimización at school in adolescence. En D.H. Molina (ED), *School Psychology: 21 st Century Issues and Challenges* (pp. 79-115). Nueva York. Nova Sciencie Publishers.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006b). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 12, 32-41.
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15 (1), 5-12.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008b). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 33-44.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007b). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 106-113.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimización at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196
- Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2008d). Psychosocial adjustment in aggressores, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 29-39.
- EUROSTAT. (2014). Europa 2020 indicadores educativos en la UE28 en 2013. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-11042014-AP/EN/3-11042014-AP-EN.PDF, último acceso el 28 de noviembre de 2017
- EURYDICE. (2015). Combatir el abandono temprano de la educación y la formación. Recuperado de http://educalab.es/-/publicado-el-resumen-del-informe-eurydice-combatir-el-abandono-temprano-de-la-educacion-y-la_formation-, último acceso el 15 de septiembre de 2016.

- Farjas-Abadía, A. y Madrigal-Collazo, C. (1994). *Sociología del estudiantado y rendimiento académico*. Madrid- España. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27, 102-108.
- Field, T., Diego, M. y Sanders, C. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence*, 143, 491-498.
- Finkelhor, D. (2008). *Childhood Victimization: Violence, Crime, and Abuse in the Lives of Young People*. New York, NY: Oxford University Press.
- Flaquer, L., Almeda, E. y Navarro-Varas, L. (2003). *Monoparentalidad e infancia*. Barcelona: Obra Social “La Caixa”.
- Forehand, R. y Nousiainen, S. (1993). Maternal and paternal parenting: Critical dimensions in adolescent functioning. *Journal of family psychology*, 7(2), 213-223
- Frazier, E. F. (1939). *The negro family in United States*. Chicago: University of Chicago Press
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and non-aggressive sub-types. *Child Development*, 59, 976, 985.
- Fuetes, M.C., García, J.F., García, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psiosocial en la adolescencia. *Psiothema*, 23, 7-12.
- Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: Gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254

- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141).
- Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M. (2006). *Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J.I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima. Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M., Martínez- Valderrey, V. y Aliri, J. (2014). Victimization, perception of violence, and social behaviour. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 90-116.
- Garandau, C.F. y Cillesen, A.H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: a conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612-625.
- García, D. Á., Pérez, L. Á., Pérez, J. C. N., Castro, P. G., García, J. A. G. P., Pérez, C. R., y Menéndez, R. C. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 1(2), 139-153.
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 365-384.
- García, F. y Musitu, J. (1999). *AF5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA
- García, J. F., Pascual, J., Frías, M. D., Van Krunkelsven, D. y Murgui, S. (2008). Diseño y análisis de la potencia: ny los intervalos de confianza de las medias. *Psicothema*, 20(4), 933-938.
- García, M.V., Alvarado, J.M. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 10(2), 393-412

- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26(4), 425-437.
- García-Bacete, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 247-265.
- García-Bacete, F.J. y Martínez-González, R. (2006). La relación entre los centros escolares, la familia y los entornos comunitarios como factor de calidad de la educación de menores y adultos. *Cultura y Educación*, 18, 213-218
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez, M. C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.
- Gázquez, J. y Pérez – Fuentes, M.C. (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En JJ Gázquez y MC Pérez Fuentes (Coord.), *La Convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada: GEU
- Gerard, J. M. y Buehler, C. (1999). Multiple risk factors in the family environment and youth problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 343-361.
- Giletta, M., Scholte, R.H.J., Engels, R.C.M. y Larsen, J.K. (2010). Body Max Index and victimization during adolescence. The mediation role of depressive symptoms and self-esteem. *Journal of Psychosomatic research*, 69 (6), 541-547.
- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- Godas, O., Santos, R., Lorenzo, M. (2008). Convivir en los centros educativos ¿Cómo los ven los alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60 (1), 41-58
- Gómez-Beneyto, M., Nolasco, A., Moncho, J., Pereyra-Zamora, P., Tamayo-Fonseca, N., Munarriz, M. y Girón, M. (2013). Psychometric behaviour of

- the strengths and difficulties questionnaire (SDQ) in the Spanish national health survey 2006. *BMC psychiatry*, 13(1), 95- 111
- González, C. S. y González, A. (2005). Organizaciones familiares diferentes. Las familias reconstituidas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 8(3), 17-27.
- González, M. y Triana, B. (2001). Divorcio, monoparentalidad y nuevos emparejamientos. En M. Rodrigo y J. Palacios (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 373-398). Madrid, España: Alianza.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra. Universidad de Navarra
- González-Betancor, S. M. y López-Puig, A. J. (2006). Resultado educativo en España: ¿éxito o fracaso?. *XV Jornadas de la Asociación de la Economía de la Educación*. Las Palmas de Gran Canaria.
- González-Pineda, J.A. , Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 15 (3), 471-477
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school: Exploring the ethnic context. *Current directions in psychological science*, 15(6), 317-321
- Graham, S. y Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173-199.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Guajardo, N. R., Snyder, G. y Petersen, R. (2009). Relationships among parenting practices, parental stress, child behaviour, and children's social-cognitive development. *Infant and Child Development*, 18(1), 37-60.

- Guay, F., Larose, S. y Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: a ten-year longitudinal study. *Self and identity*, 3 (1), 53-68
- Guerrero, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J.C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 75-98.
- Guterman, N. B., Hahm, H. C., y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of adolescent Health*, 30(5), 336-345.
- Hammarström, A. y Janlert, U. (2002). Early unemployment can contribute to adult health problems: results from a longitudinal study of school leavers. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 56(8), 624-630.
- Hanish, L.D. y Guerra, N.G. (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14, 69-89
- Helsen, M., Vollebergh, W. y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-336.
- Herrenkohl, T., Catalano, R. F., Hemphill, S. A., y Toumbourou, J. W. (2009). Longitudinal examination of physical and relational aggression as precursors to later problem behaviors in adolescents. *Violence and victims*, 24(1), 3-19.
- Herrero, J. B., Martínez, B. y Estévez, E. (2002). Actitud hacia la autoridad institucional y conductas desviadas en la escuela: el rol de la familia. *Actas del IV Encuentro de Escuelas de trabajo Social*. Alicante
- Herrero, J., Estévez, E. y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.

- Hodges, E.V.E. y Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685
- Hong, J. S. y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and violent behavior*, 17(4), 311-322.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Hunter, S.C., Mora-Merchán, J. A. y Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping-Strategy Use in the Victims of Bullying. *Spanish Journal of Psychology*, 7 (1), 3-12.
- Iglesias, L. (2000). *Cero en conducta*. El correo de la UNESCO. Enero. pp 14-16.
- INE-Instituto Nacional de Estadística: Censos de Población y Vivienda 2011. Datos detallados. Notas de Prensa, 12 de diciembre de 2013. Recuperado de http://www.ine.es/censos2011_datos/cen11_datos_inicio.htm, último acceso 13 de diciembre de 2013
- INE-Instituto Nacional de Estadística: Encuesta de Población Activa (EPA). Tercer trimestre de 2014. Notas de Prensa, 23 de Octubre de 2014. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0314.pdf>, último acceso 36 de Noviembre de 2014.
- Inglés, C. J., Delgado, B., García-Fernández, JM., Ruiz-Esteban, C. y Díaz-Herrero, A. (2010). Tipos sociométricos y estilos de interacción social en una muestra de adolescentes españoles. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 728-738.
- Inglés, C. J., Delgado, B., Bautista, R., Espada, J. P, Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M. et al. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco: Estudio con una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 403-420.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M.P., Redondo, J., y García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función al género y el curso académico en

dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40, 271-288

Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J.M., Benavides, G., García-Fernández, J.M. y García- López, L.J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (4). 449-461.

Inglés, C.J., Hidalgo, M.D., Méndez, F.X. e Inderbitzen, H.M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510

Inglés, C.J., Martínez-González, A.E., García-Fernández, J.M., Torregrosa, S.M. y Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocialbehavior and self-concept of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.

INTECO (Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación) (2009): *Guía sobre cyberbullying y grooming*. Madrid, Observatorio de la Seguridad y de la Información.

Jackson, A. E., Cicognani, E. y Charman, L. (1996). The measurement of conflict in parent-adolescent relationships. En L. Verhofstadt-Denève, Y. Kienhorst y C. Braet (Eds.), *Conflict and development in adolescence (pp. 1-12)*. Leiden University: DSWO Press.

Jiménez Gutiérrez, T. I., Musitu Ochoa, G. y Murgui Pérez, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de psicología* 36 (2), 181- 195.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*. 24, 21-48

Jiménez, T.I., Murgui, S., Estevez, E. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles. El doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de psicología*, 39, (3), 473-485

- Juvonen, J., Nishina, A., y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 92(2), 349.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial*. Madrid: Pirámide.
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M. y Patrik, H. (2006). Sex differences in math performance: the role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42, 11-26.
- King, V., Thorsen, M.L. y Amato, P.R. (2014). Factors Associated with Positive Relationships between Stepfathers and Adolescents", *Social Science Research*, 47, 16-29
- Krug, E., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. y Lozano, R. (eds). (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva: World Health Organization.
- Kumpulainen K, Räsänen E y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- La Fontana, K. M. y Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: a multimethod assessment. *Developmental psychology*, 38(5), 635
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar En Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (eds.), *El fracaso escolar*. Madrid: Doce Calles.
- Lévi- Strauss, C. (1949). *Structures elementaires de la parente*. Paris: PUF
- Lila, M. y Marchetti, B. (1995). Socialización amiliar. Valores y autoconcepto. *Informació Psicológica*, 59, 11-17.

- Lila, M., Herrero, J. y Gracia, E. (2008). Multiple victimization of Spanish adolescents: A multilevel analysis. *Adolescence*, 43, 333-350
- Lila, M., Musitu, G. y Molpeceres, M.A. (1994). Familia y Autoconcepto. Musitu, G y Allat, P. *Psicología de la familia*. Valencia. Albatros. (1994)
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343-369.
- Liu, Y. (2003). Parent-child interaction and children’s depression: The relationship between parent-child interaction and children’s depressive symptoms in Taiwan. *Journal of Adolescence*, 26(4), 447-457
- Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S.J., Schmidt, L.C., y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 353-369.
- López, M. I., y Schinetter, M. (2010). *Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Loukas, A., Paulos, S y Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 335-345.
- Lozano, L., y García , E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12, 340- 343
- Luque D., y Rodríguez, G. (2006). Necesidades técnicas del alumnado con discapacidad en la Universidad de Málaga. *IV Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet) - memorias*. Murcia – España
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing apart, coming together*. Cambridge. MA: Harvard University Press.

- Maccoby, E.E. y Jacklin, C.N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E.E. y Martín, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent- child interaction. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds). *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality and social development*. New York. Wiley.
- Machargo, J. (1991). Eficacia del *feed-back* en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 63-72
- Maganto, J.M., Bartau, I. (2004). *La Corresponsabilidad Familiar (COFAMI): fomentar la cooperación y la responsabilidad de los hijos*. Madrid: Pirámide
- Malo, S., Ballester, S., Casas, F., Gras, M.E. y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 23, 135-163.
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2002). *Los valores del alumnado de educación secundaria de la Comunidad de Madrid*. Madrid: FUHEM/IDEA
- Marchesi, A. y Martín, E. (comps). (2002). *Evaluación de la Educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Instituto IDEA: SM
- Marchesi, A., y Hernández Gil, C. (2003). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Aletta Grisay. Alianza ensayo.
- Marcus, R. F. (2007). *Aggression and violence in adolescence*. NY, USA: Cambridge University Press.
- Marsh, H. W. (1992) *SDQ II: Manual*. Sydney, Australia: Self Research Centre, University of Western Sydney.
- Martín, E., Rodríguez, V. y Marchesi, A. (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en las familias*. Madrid: IDEA-FUHEM

- Martín, I. (2002). Lenguaje escrito, motivación y rendimiento académico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. Memoria de Licenciatura. Málaga: Universidad de Málaga
- Martin, K., Huebner, E. S. y Valois, R. F. (2008). Does life satisfaction predict victimization experiences in adolescence?. *Psychology in the Schools*, 45(8), 705-714.
- Martín, M. (1997). *Psicología Social de los procesos educativos*. Sevilla. Algaída.
- Martínez B., Musitu G., Murgui S. y Amador, V. (2009). Conflicto marital, comunicación familiar y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 27-40.
- Martínez- Monteagudo, M.C., Estévez, E. e Inglés, C. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10401/6171>, último acceso el 12 de Marzo de 2016.
- Martínez, B., Estévez, E. y Jiménez, T. (2003). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 64-67.
- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G. y Monreal, M.C. (2009). El rol de apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Monreal, G. (2010). Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología, teoría y práctica*, 12 (2), 3-16.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28, 875-882
- Martínez, I., y García, J. F. (2007). Impact of parenting styles on adolescents' self-esteem and internalization of values in Spain. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 338-348.

- Martínez, R.A, y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en la Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E. eInglés, C. (2013). Diversidad familiar y ajuste psicosocial en la sociedad actual. *Psicología. com*, 17.
- MECD. (2016). Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos del curso 2013- 2014. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/resultados/2013-2014/Nota.pdf>, última consulta el 3 de Septiembre de 2016
- MECD. (2016). Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014. Recuperadode<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2013-14.html>, último acceso el 5 de Marzo de 2016
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 1, 69-92.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo motivacionales sobre el rendimiento académico. REME. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28(11). Recuperada de <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf>, último acceso el 11 de febrero de de 2016.
- Miranda, A. (2004). Estilos educativos en la familia: Su influencia en el desarrollo personal. *II Congreso La Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence- Limited and life- course- persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701

- Molero, D., Ortega, F., Valiente, I. y Zagalaz, M. L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 38-41
- Montoro, R. (2004). La familia en su evolución hacia el siglo XXI. *II Congreso la Familia en la Sociedad del siglo XXI*. Madrid, Valencia y Sevilla. 8-33
- Morales, J.M. y Costa, M. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10 (2), 221-239.
- Moreno, D., Estévez, E. , Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal os Psychology and Psychological Therapy*, 9. 123-136.
- Moreno, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares. Una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas en las aulas de los adolescentes: El rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109-138.
- Musitu, G. y Allatt, P. (1994). *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293
- Musitu, G. y Molpeceres (1992). Estilos de socialización, facilísimo y valores. *Infancia y Sociedad*, 16, 68-101.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E. y Jiménez, T. (2010). *Funcionamiento familiar, convivencia y ajuste en hijos adolescentes*. Madrid: Cinca.

- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T. y Herrero, J. (2007). Familia y conducta delictiva y violenta en la adolescencia. En S. Yubero, Larrañaga, E. y Blanco, A. (Coords.), *Convivir con la violencia* (135-150). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma A* (2ª edición). Madrid: TEA.
- Musitu, G., Jiménez, T. y Povedano, A. (2009). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. R.E.M.A. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 12, 32-33.
- Musitu, G., Román, J. y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/ victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Nardone, G., Giannotti, E. y Rochi, R. (2003). *Modelos de Familia: Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Madrid: Herder
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico, concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 45-72.
- Noller, P. y Callan, V. J. (1991). *The adolescent in the family*. Taylor y Frances: Routledge
- Nunes, T., Puentes, F., Silva, L. y Dell Áglio, D. (2014). Risk and protective factors in school: Failure and future expectations of young in Pará. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 217-228.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.

- Observatorio para la convivencia escolar. (2013): *Informe sobre la situación de convivencia escolar en los centros docentes de la comunidad autónoma de la Región de Murcia (curso escolar 2012- 2013)*. Murcia. Consejería de Educación Cultura y Universidades.
- Observatorio para la convivencia escolar. (2014): *Informe sobre la situación de convivencia escolar en los centros docentes de la comunidad autónoma de la Región de Murcia (curso escolar 2013- 2014)*. Murcia. Consejería de Educación Cultura y Universidades.
- OECD (2009). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development
- OECD (2012). *PISA 2012. Education at a Glance 2012. OCDE Indicator*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development
- OECD (2015). *PISA 2015. Draft Science Framework*, OECD, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development
- Oliva, A y Parra, A. (2004). Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (96-123). Madrid: Pearson.Prentice-Hall
- Oliva, A., Arranz, E., Parra, A. y Olabarrieta, F. (2014). Family structure and child adjustment in Spain. *Journal of Child and Family Study*, 23, 10–19.
- Olson, C., Russell, S. y Sprenke, D.H. (1989). *Circumplex model: Systemic assessment and treatment of families*. New York. The Haworth Press.
- Olweus D.(1985). 80,000 barn er innblandet i mobbing. *Norsk Skoleblad* 2, 18–2
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P.K. Smith, Y, Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds): *The nature of school bullying* (28-48). Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.

- Oñate, A., y Piñuel, I. (2007). Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España. *Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo*.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe Mundial sobre Violencia y Salud*, Ginebra: OMS.
- Orgilés, M., Johnson, B., Huedo-Medina, T. y Espada, J. (2012). Self-concept and social anxiety as predictor variables of academic performance of spanishadolescents with divorced parents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (1), 057-072.
- Orpinas, P. y Horne, A. M. (2006). Bullies and victims: A challenge for schools. En Lutzker, John R. (Ed). *Preventing violence: Research and evidence-based intervention strategies*, (147-165). Washington, DC, US: American Psychological Association
- Ortega, R. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. (1998). Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(1), 63-72.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *Violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 515-528.
- Ortiz, M. J., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I., y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y aprendizaje*, 25(2), 195-208
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pajares Box, R. (2002). *Resultados en España del estudio PISA 2000. Conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia

- Palacios, J. (1993). Introducción conceptual a la psicología evolutiva. En C. Triadú (Coord.) *Psicología evolutiva*. UB, UAB, (pp 21-22). Barcelona: Eumo.
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2007). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 3. Madrid: Alianza.
- Pàmies, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas*, 10(1), 144-168.
- Parra, A. (2006). *Relaciones familiares y bienestar adolescente*. Madrid. Fundación Acción Familiar.
- Parra, A. y Oliva, A. (2006). Un análisis longitudinal sobre las dimensiones relevantes del estilo parental durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 453-470
- Pastor, M. A. (1999). *Crisis y recomposición social: Nueva España en el tránsito del siglo XVI al XVII*. USA :Fondo De Cultura Económica.
- Patterson, C. J., Kuppersmidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys* (Vol. 4). Eugene OR: Castalia.
- Pelegrín, A. y de Los Fayos, E. J. G. (2015). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European journal of education and psychology*, 1(1), 5-20.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 91(2), 216.
- Pereda, N., Guilera, G. y Abad, J. (2014). Victimización Infanto – Juvenil en España: una revisión sistemática en estudios epidemiológicos. *Papeles del Psicólogo*, 35(1), 66-67.

- Pereda, N., Guilera, G. y Abad, J. (2014). Victimización infanto-juvenil en España: Una revisión sistemática de estudios epidemiológicos. *Papeles del psicólogo*, 35(1), 66-77.
- Perelman, S. y Santin, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results. *Education Economics*, 19(1), 29-49.
- Pérez De Pablos, S. (2003). *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid; Santillana
- Pérez, M.C., Gázquez, J.J. Mercader, I., Molero, M. y García. M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (3).401-412.
- Pettit, G., Bates, J. y Dodge, K. A. (1997). Supportive Parenting, Ecological Context, and Children's adjustment: A Seven Year longitudinal Study. *Child Development*, 68, 908-923.
- Pichardo, M.C. (1999). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Servicio de Publicaciones Universidad de Granada.
- Piñero, E., Areñse, J. J., López, J. J. y Torres, A. M. (2014). Incidencia de la violencia y victimización escolar en estudiantes de educación secundaria obligatoria en la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 223-241. doi: 10.6018/rie.32.1.154251
- Piñero, L.J. y Rodríguez A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. *Human Development Department.LCSHD*, 36.The World Bank.Latin America the Caribbean regional Office.
- Piñero-Ruiz, E., López- Espada, J.J., Cerezo, F. y Torres-Cantero, A.M. (2012). Tamaño de la fratría y victimización escolar. *Anales de psicología*, 28, 842-847.

- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género e convivencia escolar. *Psicothema*, 21, 453-458.
- Potter, D. (2010). Psychosocial well-being and the relationship between divorce and children's academic achievement. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 933-946
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R. y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15 (1), 44-51
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B. y Monreal, M.C. (2012a). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Socia*, 27(2), 169-182
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización Escolar: Clima Familiar, Autoestima y Satisfacción con la Vida desde una Perspectiva de Género. *Psychosocial Interention*, 1, 5-12
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, D., Amador, L.V. y Musitu, G. (2012b). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: el rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y aprendizaje*, 34 (4), 421-432.
- Prietó Adanez, el al. (1982). *La Universidad a través de sus alumnos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Prodócimo, E., Cerezo, F. y Arense, J. J. (2014). Acoso escolar: variables sociofamiliares como factores de riesgo o de protección. *Psicología conductual*, 22(2), 345.
- Pulido, R. y Martín, G. (2011). Diferencias entre chicos y chicas en actitudes y actuaciones en situaciones de violencia escolar. En R, Pulido. *Educación para la igualdad en el siglo XXI: avances en la investigación e intervención desde un enfoque interdisciplinar* (pp. 17-41). Madrid. Editorial Complutense.
- Purkey, W. y Novack, J. (1984). *Invisting School suess: A self-concept approach to teaching and learning*. California. Wadsworth Pub.

- Purkey, W., Raheim, A. y Cge, B. (1983). Self concept as learning: An Overlooked Part of Self-Concept Theory. *The Journal of Huanistic Education and Development*, 22, 52-57
- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of school psychology*, 45(5), 523-547.
- Rabiner, D.L. , Keane, S.P., y Marc kinnonLewis, C. (1993). Children's beliefs about familiar and unfamiliar peers in relation to their sociometric status. *Developmental Psychology*, 29, 236-243.
- Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento académico escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22, 790-805
- Rodkin, P. C. y Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473-485.
- Rodrigo, M.J., Marquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16 (2), 203- 310.
- Rodríguez-Pascual, I. (2002). Infancia, ruptura matrimonial y diversidad familiar: una aproximación sociológica útil al trabajo social. *Portularia*, 2, 283-298.
- Romero, J. F. & Lavigne, R. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje. Unificación de criterios diagnósticos. (I). Definición, características y tipos*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía
- Rosa, A.I., Parada, J.L. y Rosa-Alcázar, A. (2014). Síntomas psicopatológicos en adolescentes españoles, relación con los estilos parentales percibidos y la autoestima. *Anales de psicología*, 30 (1), 133-142

- Rosenberg, M. (1965). Review of Society and the adolescent self-image. *American Journal of Orthopsychiatry*, 36 (3), 560-562
- Royce, J.R., & Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hal
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. y Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology (6ª ed.): Vol. 3. Social, emotional, and personality development (pp. 571-645)*. Nueva York: Wiley
- Rubini, M. y Pombeni, M. (1992). *Cuestionario de conductas delictivas*. Mimeo: Universidad de Bolonia, Facultad de Ciencias de la Educación
- Rudatsikira, E., Muula, A. S. y Siziya, S. (2008). Prevalence and correlates of physical fighting among school-going adolescents in Santiago, Chile. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 30, 197-202.
- Ruíz, D. (2004). Nuevas formas familiares. *Portularia*, 4, 219-230.
- Sacerdote, B. (2001), "Peer effects with random assignment: Results for Dartmouth roommates", *Q. J. Econ.* 116, 681-704.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., y Lagerspetz, K (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 17-24.
- Sánchez, A. y Martínez de Quel, O. (2015). El autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y su influencia sobre el rendimiento académico de Educación Física. *AGON International Journal of Sport Sciences*, 5 (1), 7-14.
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (2), 137-149
- Santisteban, C., Alvarado, J.M. y Recio, P. (2007). Evaluation of a Spanish version of the Buss and Perry Aggression Questionnaire: Some personal and situational factors related to aggression scores of young subjects. *Personality and Individual Differences*. 42 (8), 1453-1465.

- SAVE THE CHILDREN. (2013). Informe sobre acoso escolar y ciberacoso en España. Recuperado de www.savethechildren.com, último acceso el 15 de Abril de 2015.
- Schwartz, D. (1999). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, D., Proctor, L. J. y Chien, D.H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. En J. Juvonen y S. Graham (Eds), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford Press.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Serrano Sarmiento, Á., & Iborra Marmolejo, I. (2005). *Informe violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, Serie de Documentos, 9.
- Serrano, G., El-Astal, S. y Faro, F. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: análisis comparativo. *Psicothema*, 16, 468-475.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Station, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441
- Shek, D. T. (2000). Parental marital quality and well-being, parent-child relational quality, Chinese adolescent adjustment. *American Journal of Family Therapy*, 28 (2), 147-162.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (eds). (1999). *The nature of School Bullying*. London: Routledge.
- Smith, P.K.; Muhdavi, J.; Carvalho, C; Fisher, S.; Rusell, S. y Tippet, N. (2008): "Ciberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils". *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 49, 376-385.

- Solberg, M. E., Olweus, D. y Endresen, I. M. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils?. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 441-464.
- Soriano, E. (2007). Convivir entre culturas: un compromiso educativo. En E. Soriano (ed), *Educación para la convivencia intercultural* (99-126). La Muralla. Madrid.
- Stanco, G. (2007). Funcionamiento intelectual y rendimiento escolar en niños con anemia y deficiencia de hierro. *Colombia Médica*, 38,1(1), 24-33
- Stewart, S.L. y Rubin, K.H. (1995). The social problem-solving skills of anxious withdrawn children. *Development and Psychopathology*, 7, 323-336.
- Storch, E.A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Storm, I.F., Thorsen, S., Wentzel-Larsen, T. y Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse and Neglect*, 37(4), 243-251.
- Sutherland, I. y Shepherd J. P. (2002). A personality-based model of adolescent violence. *British Journal of Criminology*, 42, 433-441.
- Swaim, R. C., Henry, K. L., & Kelly, K. (2006). Predictors of aggressive behaviors among rural middle school youth. *Journal of Primary Prevention*, 27(3), 229-243.
- Taylor, J., Wasmer, A. y Welch, Z. (2012). Multidimensional Self- Esteem as a Mediator of the Relationship Between Sports Participation and Victimization: A Study of African American Girls. *Violence and Victims*, 27(3), 434-452
- Taylor, R. (2007). Parenting, social-emotional development, and school achievement of African American Youngsters. En H. Walberg & S. Paik (Eds.), *Narrowing the achievement gap strategies for educating Latino, Black, and Asian students* (pp. 33- 48). Nueva York: Pringer Publishing Co

- Tinklin, T. (2003). Gender differences and high attainment. *British Educational Research Journal*, 29(3), 307-325.
- Toldos, M.P. (2005). Sex and age differences in self- estimated physical, verbal and indirect agresion in spanish adolescents. *Aggressive Behaviour*, 31, 13-23.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Estévez, E., Musitu, G. y García-Fernández, J. M. (2011). Evaluación de la Conducta Violenta en la Adolescencia: Revisión de Cuestionarios, Inventarios y Escalas en Población Española. *Aula Abierta*, 39, 37-50.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, Á., y Bermejo, R. M. (2012). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en adolescentes españoles. *Psicología Conductual*, 20(2), 263-280.
- Torregrosa, M.S., Inglés, C.J. y García- Fernández, J.M. (2011). Aggressive Behavior as a Predictor of Self – Concept. A study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students. *Psychosocial Intervention*, 20, 201-212
- Torrente, G. y Roodríguez, A. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 99-115.
- Tortura, C.M., Karver, M.S., Ellis, L. (2014). Psychological Distress and Student Engagement as Mediators of the Relationship between Peer Victimization and Achievement in Middle School Youth. *Journal of Youth and adolescence*, 43 (1), 40-52
- Trianes, M., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 73-93.
- Trianes, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe
- Turner, H. A. y Kopiec, K. (2006). Exposure to interparental conflict and psychological disorder among young adults. *Journal of Family Issues*, 27, 131-158

- Tur-Porcar, A. M., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre?. *Psicothema*, 24(2), 284-288
- Undheim, A. M. y Sund, A. M. (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 803-811.
- Vaillancourt, T. y Hymel, S. (2006). Aggression and social status: The moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32(4), 396-408.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354-388.
- Vanassche, S., Sodermans, A., Matthijs, K. y Swicegood, G. (2014). The effects of family type, family relationships and parental role models on delinquency and alcohol use among Flemish adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 128-143
- Varela, R.M., Ávila, M.E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22 (1), 25-32
- Verschueren, K. y Marcoen, A. (2002). Perceptions of self and relationship with parents in aggressive and nonaggressive rejected children. *Journal of School Psychology*, 40(6), 501-522.
- Vila, I. (1998). *Familia, Escuela, Comunidad*. Universidad de Barcelona: ICE-Horsori.
- Villareal, M., Sánchez, J. y Musitu, G. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Ciencias UANL*, XIII (4), 413-420.
- Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of abnormal child psychology*, 28(4), 313-325.

- Wagner, K. D., Ritt-Olson, A., Soto, D. W. y Unger, J. B. (2008). Variation in family structure among urban adolescents and its effects on drug use. *Substance Use y Misuse*, 43, 936-951.
- Wood, J. J., Repetti, R. L. y Roesch, S. C. (2004). Divorce and children's adjustment problems at home and school: The role of depressive/withdrawn parenting. *Child Psychiatry and Human Development*, 35(2), 121-142.
- Zapata, L.F., De Lo Reyes, C. , Lewis, S. y Barcelo, E. (2009). Memoria de trabajo y rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de una universidad de la Ciudad de Barranquilla. *Psicología desde El Caribe*, 1, 66-82.
- Zimmerman, B.J., Schunck, D.H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research and Practice*. New York: Springer Verlag

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO SOBRE DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y ESCOLARES

Ficha Técnica

Código:

Nombre del Centro

Edad:

Curso: 3º ESO 4º ESO

Sexo: M H

Nº hermanos: Lugar que ocupas:

Calificaciones curso escolar

- Lengua Castellana: SP A N SB
- Matemáticas: SP A N SB
- Conocimiento del medio: SP A N SB

NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PADRES

PADRE: MADRE: **CONSIGNA:**

- a) Sin estudios o primarios sin terminar
- b) Primarios, Graduado Escolar.
- c) Bachillerato
- d) F.P
- e) Universitarios

SITUACIÓN LABORAL DE LOS PADRES

PADRE: MADRE: **CONSIGNA:**

- a) Trabaja
- b) Realiza sólo las tareas de casa
- c) Está en paro
- d) Es jubilado y/o en paro

PROFESIÓN DE LOS PADRES

PADRE: MADRE: **CONSIGNA:**

- a) Obrero sin cualificación.
- b) Obrero cualificado
- c) Administrativo/ Profesión de Grado Medio
- d) Profesión de Grado Superior
- e) Ama de casa

ESTRUCTURA FAMILIAR

Mis padres viven juntos: sí ☐ no ☐

COMUNICACIÓN CON LOS PROGENITORES

Conflicto con mis padres: No ☐ A veces ☐ A menudo ☐

Relaciones con mi padre:

Muy buenas ☐ Buenas ☐ Regulares ☐ Malas ☐ Muy malas ☐

Relaciones con mi madre:

Muy buenas ☐ Buenas ☐ Regulares ☐ Malas ☐ Muy malas ☐

Comunicación con mi madre:

Muy buenas ☐ Buenas ☐ Regulares ☐ Malas ☐ Muy malas ☐

Comunicación con mi padre:

Muy buenas ☐ Buenas ☐ Regulares ☐ Malas ☐ Muy malas ☐

ANEXO 2

CUESTIONARIO SOBRE CONDUCTAS VIOLENTAS Y DE
VICTIMIZACIÓN ESCOLAR

A continuación, encontrarás una lista de comportamientos que pueden ser realizados por chicos/as de tu edad. Lo que te pedimos es que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has realizado algunos de estos comportamientos en los últimos doce meses.

(RECUERDA QUE EL CUESTIONARIO ES ANÓNIMO Y NADIE VA A SABER LO QUE HAS RESPONDIDO).

1 2 3 4 5

Nunca Casi nunca Algunas veces Bastantes veces Muchas veces

He pintado o dañado las paredes del colegio/Instituto..... 0 1 2 3 4 5

He robado objetos de mis compañeros o de la escuela.....0 1 2 3 4 5

He insultado o tomado el pelo a propósito a los profesores..... 0 1 2 3 4 5

He dañado el coche de los profesores.....0 1 2 3 4 5

He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o
tareas a propósito 0 1 2 3 4 5

He agredido y pegado a los compañeros del colegio/Instituto.....0 1 2 3 4 5

He incordiado o fastidiado al profesor/a en clase..... 0 1 2 3 4 5

He roto los cristales de las ventanas del colegio/ Instituto.....0 1 2 3 4 5

He insultado a compañeros/as de clase.....0 1 2 3 4 5

He provocado conflictos y problemas en clase.....0 1 2 3 4 5

He respondido agresivamente a mis profesores/as.....0 1 2 3 4 5.

He roto apuntes y trabajos de mis compañeros/compañeras.....	0 1 2 3 4 5
He provocado conflictos entre mis compañeros/as.....	0 1 2 3 4 5
Alguien del colegio/instituto me miró con mala cara.....	0 1 2 3 4 5
Algún compañero me insultó o me pegó.....	0 1 2 3 4 5
Algún compañero me robó algo.....	0 1 2 3 4 5
Se burlaron de mí en clase o me hicieron daño.....	0 1 2 3 4 5
Alguien del colegio/instituto se metió con mi familia.....	0 1 2 3 4 5
Alguien del colegio/instituto me echó las culpas de algo que yo no había hecho	0 1 2 3 4 5

